PAIDÓS CUESTIONES DE EDUCACIÓN
46

En el jardín maternal

Investigaciones, reflexiones y propuestas

Claudia **Soto**
Rosa **Violante**
(compiladoras)

Mercedes Mayol Lassalle
Lucía Inés Moreau de Linares
Ana María Porstein
Patricia Mónica Sarlé
Laura Vasta



En el jardín maternal

Índice de contenido

En el jardín maternal

Investigaciones, reflexiones y propuestas

Claudia Soto y Rosa Violante
(compiladoras)

Mercedes Mayol Lassalle
Lucía Inés Moreau de Linares
Ana María Porstein
Patricia Mónica Sarlé
Laura Vasta

En el jardín maternal : investigaciones, reflexiones y propuestas . - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Paidós, 2013. - (Cuestiones de educación)
E-Book.
ISBN 978-950-12-0092-8

1.
CDD

Publicado bajo el sello Paidós®
Independencia 1682, (1100) C.A.B.A.
www.editorialplaneta.com.ar

Primera edición en formato digital: enero de 2015
Digitalización: Proyecto451

Inscripción ley 11.723 en trámite
ISBN edición digital (ePub): 978-950-12-0092-8

Dedicamos este libro a nuestras maestras Hebe San Martín de Duprat y Lydia Penchansky de Bosch, quienes trabajaron incansablemente en la idea de concebir jardines maternales considerándolos como espacios enriquecedores para la vida de los niños menores de 3 años y como ámbitos de múltiples opciones educativas a elegir por las familias.

También queremos dedicar este libro a todos los bebés y niños de los jardines maternales.

LAS AUTORAS

MERCEDES MAYOL LASSALLE

Maestra Normal Nacional. Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires –UBA–). Investigadora invitada en la Universidad Nacional de La Pampa. Fue directora del Área de Educación Inicial de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y profesora del Departamento de Investigación del Instituto de Formación Docente de la Escuela Normal Nº 9 "Domingo Faustino Sarmiento". Es profesora en la carrera de Post-título de Actualización Académica en Jardín Maternal en la Provincia de Buenos Aires. Es asesora especializada en Jardín Maternal. Preside el Comité Argentino de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP).

LUCÍA INÉS MOREAU DE LINARES

Licenciada en Psicología (UBA). Egresada de la Escuela de Psicoterapia para Graduados. Doctorando en la Facultad de Psicología (UBA). Docente e investigadora de la Facultad de Psicología (UBA). Investigadora en el Departamento de Investigación del Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial (ISPEI) "Sara C. de Eccleston" (1997-2000). Consultora de Unicef (1994, 1998 y 1999), consultora del Ministerio de Salud de la Nación (2000 y 2001). Profesora del ISPEI "Sara C. de Eccleston" y de la Escuela Normal Superior Nº 10 "Juan B. Alberdi" en las materias Sujetos de la Educación (Trayecto de la Formación General –TFG–), Sujetos de la Educación Inicial 1 y 2 (Trayecto de la Formación Centrado en el Nivel –TFCEN–). Coordinadora del Área Pedagógica del Proyecto de Fortalecimiento de la Tarea Educativa en Instituciones Maternales en la Escuela de Capacitación CEPA (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, GCBA) (2002-2004). Autora de diversas publicaciones en el área de desarrollo infantil y jardín maternal.

ANA MARÍA PORSTEIN

Profesora Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (Instituto Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación "Dr. E. Romero Brest", INEF) y profesora especial de Expresión Corporal (Collegium Musicum). Especialista en Psicomotricidad

Práctica (FUNDARI) y licenciada en Gestión Educativa (Universidad CAECE). Post-título en Metodología de la Investigación Educativa (Universidad Nacional de Córdoba). Ha estado a cargo de cursos, talleres y jornadas de actualización en Buenos Aires, diversas provincias argentinas, Chile y Brasil. Profesora en el ISPEI "Sara C. de Eccleston" y coordinadora en el proyecto de investigación sobre "El rol docente frente al juego espontáneo posicional en el jardín maternal". Es autora de libros y numerosas publicaciones sobre la cultura de lo corporal en sus distintos aspectos.

PATRICIA MÓNICA SARLÉ

Profesora de Educación Preescolar. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Máster y especialista en Didáctica (UBA). Doctora en Educación (UBA). Coordinadora del trayecto de las Prácticas Docentes del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas Nº 1 "Pte. Roque Sáenz Peña". Profesora de ISPEI "Sara C. de Eccleston". Miembro de la cátedra de Investigación y Estadística Educacional I, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Investigadora del IICE, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Asesora en el área pedagógica de la Vicaría Episcopal de Educación del Arzobispado de Buenos Aires. Coordinadora del Programa de Actualización en el Nivel Inicial (Departamento de Posgrado FFyL-UBA). Autora de diversas publicaciones en didáctica y juego en la escuela infantil.

CLAUDIA ALICIA SOTO

Profesora de Educación Preescolar en el ISPEI "Sara C. de Eccleston". Profesora de Antropología (UBA). Coordina diversos talleres, materias y seminarios en los profesorados de formación docente de educación inicial en el ISPEI "Sara C. de Eccleston", en el Instituto "Comenius" y en el seminario de posgrado de la UBA "El jardín maternal, problemas, propuestas y alternativas didácticas" (titular Elvira Pastorino). Profesora del Departamento de Investigación de la Escuela Normal Superior Nº 1 (1998-2000) y del ISPEI "Sara C. de Eccleston" (2001). Miembro participante del equipo de investigación de Antropología y Educación de la UBA coordinado por la Dra. Graciela Batallán. Autora de diversas publicaciones en el área de jardín maternal.

LAURA VASTA

Profesora de Educación Preescolar (ENS Nº 10 "Juan B. Alberdi"). Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Post-título en Investigación Educativa (Universidad Nacional de Córdoba) y cursante de la Carrera de Especialización en Ciencias Sociales con mención en Historia Social (Universidad Nacional de Luján).

Profesora del Departamento de Investigación del ISPEI “Sara C. de Eccleston” (2001). Coordina diversos talleres, materias y seminarios en los profesorados de formación docente de educación inicial, en el ISPEI “Sara C. de Eccleston” y en el Instituto “Comenius”. Autora de varias publicaciones en el área de formación docente y nivel inicial.

ROSA VIOLANTE

Profesora de Educación Preescolar (ENS Nº 10 “Juan B. Alberdi”), profesora de Psicología y Ciencias de la Educación (INSP “Joaquín V. González”) y especialista y Magister en Didáctica (UBA). Profesora del Departamento de Investigación de la Escuela Normal Superior Nº 1 (1998-2000) y del ISPEI “Sara C. de Eccleston” (2001). Actualmente se desempeña como coordinadora del trayecto de las Prácticas Docentes del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas Nº 1 “Pte. Roque Sáenz Peña”. Coordina diversos talleres y materias en los profesorados de Formación Docente de Educación Inicial en el ISPEI “Sara C. de Eccleston” y en la ENS Nº l. Autora de diversas publicaciones en el área de la formación docente y de la didáctica del nivel inicial.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras de este libro, en su conjunto, agradecemos:

- a los Institutos de Formación Docente “Escuela Normal Superior Nº 1 “Roque S. Peña”, Instituto de Educación Superior “Sara C. de Eccleston” y Escuela Normal Superior Nº 9 “Domingo F. Sarmiento”;

- a Hebe García, quien alentó y apoyó el desarrollo de estas investigaciones durante el período en el que se desempeñó como directora de Educación Superior del GCBA;

- a Ricardo Baquero y Patricia Sarlé, quienes durante el período en el que se desarrollaron las investigaciones coordinaban el Programa de Apoyo Técnico a los Departamentos de Investigación de los Institutos de Formación Docente dependientes de la Dirección de Educación Superior (GCBA);

- a Carmen Delgadillo y Beatriz Alen, por invitarnos a publicar nuestros trabajos y por sus valiosos aportes realizados durante las lecturas de nuestros escritos;

- a Graciela Morgade, actual directora de Educación Superior del GCBA, por su apoyo y aval para hacer posible esta publicación.

PRÓLOGO

Las características de la inteligencia que suelen calificarse de analíticas son en sí mismas poco susceptibles de análisis. Solo las apreciamos a través de sus resultados. Entre otras cosas sabemos que, para aquel que las posee en alto grado, son fuente del más vivo goce. [...] el analista halla su placer en esa actividad del espíritu consistente en desenredar. Goza incluso con las ocupaciones más triviales, siempre que pongan en juego su talento. [...] el hombre verdaderamente imaginativo es siempre un analista.

EDGAR ALLAN POE, "Los crímenes de la calle Morgue”

Los profesionales de la educación, en general, y del nivel inicial, en particular, compartimos la convicción de que educar hoy es una tarea diferente, en muchos aspectos, de la que se realizaba hace algunos años. Los cambios con respecto al pasado reciente son significativos y de diverso orden.

A partir de la promulgación de la Ley Federal de Educación, en el año 1993, se inicia en la Argentina un proceso de Reforma Educativa Nacional que reconoce el nivel inicial de dos ciclos, jardín maternal y jardín de infantes, y establece la obligatoriedad de concurrencia escolar para los niños de 5 años. En la última década, la educación infantil en nuestro país se ha expandido y la concurrencia de niños pequeños a las diferentes instituciones del sistema educativo y del circuito no formal se vio incrementada. Han sido contempladas principalmente las salas de cinco años, aunque la demanda creciente en las franjas etarias de niños menores de 4 años supera fuertemente la actual oferta educativa.

Las políticas educativas, tanto nacionales como internacionales, continúan proclamando desde los diferentes organismos una “educación para todos”, sin exclusiones, y prometen preservar el cuidado, la educación y la dignidad de los niños desde sus primeras etapas. No obstante, distan largamente del cumplimiento de sus objetivos, según el balance de sus emprendimientos y asignaciones presupuestarias. En la Argentina, la desigualdad socioeconómica ha aumentado notablemente, y en la población se registran altos índices de desocupación y de pobreza. Esta situación se ha extendido a los docentes, quienes sufren la falta de reconocimiento social hacia su labor educativa y una fuerte inseguridad frente a la conservación de su empleo. A esto se suman la impotencia y la desazón ante las condiciones en que realizan sus tareas y los problemas sociales de las familias y de los niños que se hallan en sus aulas. Asimismo, la heterogeneidad sociocultural presente en nuestra sociedad determina considerables

diferencias en relación con los valores, metas y expectativas que las familias reclaman para la educación de sus hijos.

Por otra parte, la expansión de los avances del conocimiento universal y tecnológico sigue en aumento e implica un enriquecimiento de tal magnitud que pone en cuestión la selección de los contenidos que deben ser enseñados en el contexto educacional, lo que influye notablemente en las prácticas escolares y exige su constante actualización.

Uno de los aspectos en los que se centró la Reforma Educativa Nacional fue la elaboración de Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la enseñanza en todo el país. Se optó por una presentación de los contenidos por campos de conocimiento, lo que significó un cambio sustantivo respecto de la organización habitual para el nivel inicial. A la luz de los CBC, cada una de las provincias asumió el compromiso de producir su propuesta curricular. Se comenzó por los diseños para las salas de los niños mayores, que luego fueron completados, en algunas provincias, con orientaciones para el jardín maternal.

La perspectiva pedagógica, esencialmente focalizada en el desarrollo del niño, fue enriquecida con el aporte de la pedagogía crítica y señaló un cambio en la selección de los contenidos escolares, orientados hacia la apropiación de los saberes considerados culturalmente válidos. Esto significó ampliar el concepto de socialización, ya no entendido como el mero aprendizaje de pautas, normas e intercambios sociales con los otros, sino como el derecho del niño a la alfabetización cultural. Asimismo, esta redefinición fomentó pensar al maestro fundamentalmente como sujeto que enseña. Los docentes, entonces, debieron completar su formación y capacitación con la finalidad de ampliar y profundizar los conocimientos de sus alumnos. El proceso de Reforma Educativa Nacional fue acompañado por capacitaciones de diversas modalidades y características, y en los últimos años se concretó el Plan de Transformación de la Formación Docente.

Es sabido que toda propuesta de innovación educativa demanda tiempo para su apropiación. Y obliga a una constante evaluación que permita indagar, detectar, aclarar y completar aquellos aspectos que requieren reformulación. La iniciativa de introducir una organización curricular basada en contenidos impactó en las prácticas educativas y produjo cierto desconcierto en la modalidad de enseñanza de los docentes, enfrentados al desafío de hacer posibles nuevos aprendizajes sin desatender las necesidades de los niños en esta etapa, como la del juego infantil en sus diferentes manifestaciones. Precisamente, una de las fuertes preocupaciones que se ha instalado hoy en el seno de la comunidad educativa se refiere a cómo conciliar o lograr un razonable equilibrio entre las propuestas de enseñanza de contenidos y las actividades de juego, considerando la importancia y significatividad que ambas revisten para el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños.

Una mirada retrospectiva sobre la investigación educacional en la Argentina atestigua una cuantiosa producción, especialmente en las últimas décadas. Esta responde a temáticas diversas, tales como calidad educativa, gestión escolar, historia y política educativas, capacitación y profesionalización docente, tecnología educativa,

transformación del sistema educativo, entre otras. En menor medida se han realizado investigaciones sobre las prácticas escolares en los diferentes niveles del sistema educativo, siendo el nivel terciario y el nivel inicial los menos estudiados de un modo específico.

Gran parte de los maestros que se dedican a la educación infantil se nutren de los nuevos conocimientos que emergen en este campo con el fin de enriquecer y perfeccionar sus prácticas. Por ello es fundamental que las diferentes instancias de gestión, supervisión, conducción y formación docente continúen alentando y facilitando el acercamiento y el acceso de los docentes a los trabajos de investigación, no solo por el beneficio que estos aportan, sino porque esta es una responsabilidad ético-profesional que deberían asumir todos los profesionales de la educación.

En este marco brevemente descripto, un grupo de colegas, comprometidos desde hace muchos años con la educación infantil y la formación docente, ha decidido publicar sus trabajos de investigación, que abordan diferentes temáticas vigentes en la actualidad y que, sin lugar a dudas, cubren un espacio vacante. ¡Bienvenida sea esta iniciativa tan necesaria y oportuna para todos los que integramos la comunidad de educadores!

Los estudios que abarca la presente obra están especialmente dirigidos a elucidar y responder interrogantes y problemáticas relacionados con la educación de los niños más pequeños que se imparte en los diferentes jardines maternales del sistema educativo y en otras instituciones del ámbito no formal. Este es uno de los méritos esenciales de esta obra, cuyas autoras aportan líneas sugerentes en lo que atañe al análisis de las prácticas educativas orientadas a esta etapa de la infancia, generalmente muy relegada en la producción de conocimientos didáctico-pedagógicos dentro del ámbito institucional.

En todos los capítulos se evidencia el interés y la motivación que cada equipo de investigadores muestra respecto del tema seleccionado, así como la necesidad de comprenderlo "desde adentro", manifestando al mismo tiempo una sensibilidad especial por los elementos contextuales del objeto de estudio. La mayoría de las investigaciones presentadas en *En el jardín maternal* se inscribe dentro del denominado enfoque interpretativo-etnográfico, que privilegia la recuperación de las dimensiones culturales y sociales del quehacer escolar. Este abordaje destaca la trascendencia de reconstruir los procesos sociales implicados en la labor educativa, incorporando el carácter constructivo del trabajo conceptual y analítico desarrollado en cada situación de estudio. El relevamiento de datos y el análisis de la práctica docente desde la cotidianidad escolar se logran en virtud de las distintas técnicas: las entrevistas, los registros de observación (escritos y videos), así como también gracias a la activa participación de los investigadores y docentes involucrados en las situaciones estudiadas.

En la primera de las investigaciones, Claudia Soto y Rosa Violante profundizan el problema de la enseñanza de contenidos en el jardín maternal, procurando indagar *qué* se enseña o debería ser enseñado y cuáles son las diferentes modalidades o formas que el proceso de enseñanza adopta. Con el apoyo de un vasto marco teórico, claramente explicitado, las autoras extienden el concepto de *actividades de crianza* a una amplia categoría que comprende todas las actividades desarrolladas en el jardín maternal,

especialmente en las salas de lactario y deambuladores: *"todas las actividades desarrolladas en el jardín maternal* –las situaciones de juego, la alimentación, la higiene, el descanso– forman parte de ese proceso [la crianza] y en todos los casos se enseñan contenidos" (p. 50).

Asimismo, se indagan a través de entrevistas las diferentes creencias y conceptualizaciones que padres, abuelos, docentes y especialistas sostienen respecto de la enseñanza de contenidos. El hecho de haber convocado a diferentes "voces" para expresar sus ideas otorga a esta investigación riqueza y originalidad, dado que no es frecuente recoger, confrontar y analizar conocimientos tan diversos relacionados con esta problemática. Otro de sus valores reside en la claridad del informe, en el que se ejemplifica con fragmentos de los registros de observación de actividades, lo que confiere interés y placer a su lectura. Las conclusiones reflejan el análisis exhaustivo del material recogido, y a partir de ellas, se propone una categorización de los diferentes contenidos que se deben enseñar, así como una serie de formas de enseñanza para ser consideradas desde la intervención docente.

El segundo estudio, encarado por Patricia Sarlé, Claudia Soto, Laura Vasta y Rosa Violante, versa en torno a las actividades de juego en el jardín maternal y plantea el problema de cómo identificarlas y diferenciarlas de las otras actividades desarrolladas en ese ámbito. Las autoras seleccionan, con excelente criterio, las caracterizaciones conferidas desde diferentes marcos teóricos al juego infantil, y destacan "cuatro notas o rasgos característicos del juego en las salas de jardín maternal: a) la creación de contextos de significación compartida (intersubjetividad); b) la construcción de un marco de representación-ficción; e) la presencia de un formato; d) la automotivación" (p. 69).

Partiendo de estos rasgos, las investigadoras realizan un análisis pormenorizado y valioso, y examinan diferentes situaciones de juego iniciadas, en algunos casos, por las docentes a cargo, y en otros, por los mismos niños. A través de un informe ágil y rico en conceptualizaciones teóricas, entre las que destacamos el concepto de *diálogo lúdico*, se puede observar la acertada y pertinente selección de categorías y dimensiones que posibilitan arribar a conclusiones significativas para el abordaje de este tema. Sin duda, la más polémica, aunque acertada y convincente, de las conclusiones expresadas es la que afirma que "el juego se enseña", y que no es innato en los niños, sino un "producto de la interacción social". Esta conclusión es claramente fundamentada y desarrollada por las investigadoras, quienes se posicionan con solidez frente a un debate teórico de larga data y a la vez muy actual.

Desde una perspectiva pedagógico-institucional, Mercedes Mayol Lassalle aborda la tercera investigación incluida en esta obra, centrada en el ingreso de los niños al jardín maternal. El estudio introduce la problemática de este fundamental período y lo caracteriza como una instancia de aprendizaje para los diferentes actores comprometidos: las familias, los docentes y específicamente los niños, que son sus protagonistas. La autora indaga, de manera hábil y sistemática, las implicancias de este período al que considera paradigmático en el desarrollo y la formación de los pequeños. De este modo, se señala el significado que entraña para todos los involucrados, el pasaje de los niños de

un contexto privado, como es el familiar, a otro de carácter público, como el institucional.

Apelando a un amplio y pertinente marco teórico en el que convergen aportes interdisciplinarios, examina los diferentes factores que intervienen en este complejo proceso. Entre estos, resalta la importancia concedida al Proyecto Educativo Institucional y a las dimensiones que este abarca: "la organizativo-administrativa, la pedagógico-didáctica y la comunitaria, que deben ser producidas en un proyecto multidimensional a la hora de planificar las estrategias para la incorporación de los bebés al jardín maternal" (p. 119). Asimismo, se destaca el rol fundamental otorgado a los equipos de conducción, quienes son los responsables de diseñarlo y de asociar a docentes y familias en su elaboración, desarrollo y evaluación. Creemos que las interesantes y argumentadas conclusiones volcadas en el informe de esta investigación son un insumo sumamente útil para reflexionar respecto de las fortalezas y debilidades que presentan hoy las instituciones educativas maternales.

Otra de las investigaciones contempladas en este libro, realizada por Ana María Porstein y su equipo, está referida al juego espontáneo posicional y a la intervención de los docentes en esta actividad. Enmarcada dentro de la denominada investigación-acción, la autora analiza el comportamiento de bebés, cuyas edades oscilan entre los 6 y 18 meses, en el desarrollo de su motricidad global y, específicamente, el juego referido a los cambios posicionales que se verifican entre la postura horizontal y la progresiva construcción de la verticalidad.

El marco conceptual que subyace tras esta investigación es la teoría de la doctora Emmi Pikler, fundamentada con amplitud y claridad en la primera parte del informe. La teoría del desarrollo motor autónomo propone un método en el que se privilegia alentar la espontaneidad y libertad de los movimientos infantiles prescindiendo de una intervención pautada y obstaculizadora del docente. Sus principios sustentan el respeto por el nivel madurativo de cada niño, lo que posibilita la construcción de su acervo motor en un clima autónomo, aunque cuidado y sostenido por la actitud apreciativa y motivadora del docente. Esto redundará en un niño confiado y seguro de sus capacidades motrices, con creciente iniciativa para promover sus propios juegos.

Las conclusiones de esta investigación dan cuenta de los logros de los niños en relación con los cambios posicionales destacando el progreso alcanzado, especialmente en aquellos grupos cuyas docentes han comprendido y adherido a los desarrollos teóricos de la doctora Emmi Pikler. Este trabajo es una invitación a pensar, desde un enfoque alternativo y enriquecedor, el trabajo con niños pequeños en función de la construcción de la motricidad.

El último de los trabajos de investigación presentado en este libro, abordado por Lucía Moreau de Linares y su equipo, explora el tema de los secretos en la infancia. Bajo un encuadre teórico basado fundamentalmente en las actuales teorías de la mente, se profundiza en el origen, los desarrollos conceptuales y las experiencias que la conforman. El informe, de excelente estructura y sumamente dinámico por las anécdotas y ejemplificaciones que contiene, recoge además aportes de otras líneas teóricas que reconocen su origen en el psicoanálisis, en la teoría piagetiana y en la teoría

sociohistórica.

Las teorías infantiles referidas a la adjudicación mental, aún poco difundidas entre nuestros educadores, han contribuido a entender mejor las relaciones existentes entre el desarrollo cognitivo y el social, y a comprender los procesos de representación: "¿puede una conducta eminentemente social ser estudiada experimentalmente? […] ¿De qué manera el deseo, la implicancia personal de los niños en situaciones de grupo, incidiría en la expresión y el desarrollo de algunas conductas asociadas a la 'inteligencia social', a este complejo sistema cognitivo denominado 'teoría de la mente'? ¿Los niños de 3 años se mostrarían tan ingenuos en contextos habituales de intercambio, como lo aseveran las investigaciones experimentales?" (p. 251).

A través del diseño de una original situación exploratoria, desarrollada en salas de dos y tres años, las investigadoras responden a esos interrogantes, examinando con detenimiento cuándo y de qué modo construyen los niños las representaciones sociocognitivas referidas a "guardar secretos" y "preparar sorpresas". Las diferencias significativas que existen entre los grupos de 2 y 3 años, detalladas en las conclusiones de este estudio, son un valioso y singular aporte para los docentes y lectores, quienes tendrán la oportunidad de ampliar sus conocimientos respecto de las capacidades "mentalistas" de los niños en estas edades.

La obra que hemos recorrido brevemente resume extraordinario valor y riqueza. Sus páginas sintetizan un conjunto de temáticas actuales, investigadas con idoneidad y creatividad por el grupo de profesionales que las encararon. Estas investigaciones tienen el mérito de haber sido realizadas en el marco de contextos escolares e institucionales de nuestro país. Cada capítulo refleja el conocimiento construido por los investigadores en el transcurso de años dedicados con pasión y entrega al trabajo con niños, a la formación docente y de formadores.

Es de esperar que el inestimable aporte realizado por nuestras colegas obre como estímulo motivador y aliente a los que trabajamos en educación infantil para continuar y profundizar la investigación educativa iniciada en este campo. Este libro, en síntesis, trata sobre la tarea de enseñar y educar a niños pequeños, y fue escrito pensando en ellos. Son los niños quienes, con su curiosidad y ternura, con sus preguntas y actitudes, conmocionan y transforman nuestro mundo y nos comprometen, cada día, a mejorar el de ellos.

ROSA WINDLER

INTRODUCCIÓN

La investigación debe existir no para suplir el conocimiento público, sino para dar voz al conocimiento del público.

E. LITWIN (1997)

En los años setenta, en nuestro país, se inicia un camino *Hacia el jardín maternal*. (1) La intención en aquel momento era instalar el carácter educativo de esta institución, hacerla visible a las políticas públicas para favorecer su consolidación real y permitir a los maestros tener un referente teórico desde el cual pensar la enseñanza. En aquella oportunidad, las autoras del citado texto sistematizaron reflexiones y teorizaron sobre cómo organizar propuestas educativas para los niños pequeños.

Hoy, casi treinta años más tarde, en *En el jardín maternal* nos proponemos comunicar los hallazgos teóricos y prácticos surgidos de la investigación como un modo de continuar recorriendo el camino iniciado entonces por nuestras colegas. En ese sentido, el presente trabajo reúne reflexiones elaboradas a partir de los resultados obtenidos en cinco investigaciones que se realizaron entre los años 1998 y 2001, en los Institutos de Formación Docente dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2) Ellas fueron posibles gracias a las oportunidades que la Dirección de Educación Superior brindó para tal fin. Estos espacios permitieron que las preguntas de los formadores de maestros –portadores, a su vez, de la voz de los docentes entraran al campo de la investigación para contribuir en la construcción de una teoría pedagógica–.

La producción de conocimiento científico estuvo históricamente restringida a determinados ámbitos académicos. Por eso, la experiencia inédita de desarrollar investigación en los ámbitos de los profesorados terciarios, desde nuestro punto de vista, generó un cierto quiebre en la hegemonía del saber. Reconocemos como valiosa la posibilidad de que se sumen las producciones de los formadores y los docentes al campo del conocimiento científico. Los aportes de este libro surgen y se constituyen en un encuentro entre la experiencia, la rigurosidad en los modos de pensar sistemáticamente sobre los problemas de la educación infantil, el reconocimiento de la importancia de escuchar las voces de los distintos actores y el compromiso ético y moral de desear como posible una escuela que eduque, cuide, acune, enseñe, proteja y arrulle a nuestros niños.

La identidad polémica del jardín maternal, constituida en una historia que se inicia con un contrato asistencial más que pedagógico, explica los escasos desarrollos didácticos

específicos sobre el abordaje de la enseñanza en este primer ciclo de la educación infantil. Los desarrollos teóricos presentados aquí buscan ofrecer a los docentes elementos que les permitan comprender y explicitar las razones con las que pueden justificar y sostener las decisiones en su práctica cotidiana. Se intenta enriquecer los referentes teóricos a los que puedan apelar los docentes para diseñar y poner en marcha la enseñanza en el jardín maternal.

En cada uno de los capítulos se presentan reflexiones y propuestas a modo de principios de la enseñanza que orientan y definen ciertos repertorios de formas de enseñar a los niños pequeños. Estas teorizaciones se elaboran sobre la base de los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas, en las que se abordaron problemas referidos a distintos aspectos de la tarea docente, por ejemplo: ¿cómo enseñar en el maternal?, ¿cuáles son las estrategias adecuadas?, ¿se enseñan contenidos?, ¿se enseña a caminar, a jugar, a confiar en los otros? ¿cómo se enseña?, ¿cuáles son los modos de participación docente más adecuados durante las situaciones de juego?, ¿de qué modo resulta pertinente acompañar a los bebés en la conquista de destrezas motrices?, ¿cómo abordar el período de iniciación en el trabajo conjunto con las familias?, ¿cuáles son las posibilidades de aprendizaje desde la perspectiva del desarrollo mental?

Se presentan también, en los anexos de cada capítulo, los informes de las investigaciones realizadas, a fin de que los lectores conozcan los modos a través de los cuales se operó en la construcción de los conocimientos didácticos que se desarrollan y amplían en la primera parte. En estos informes se encontrarán explicitados la definición de los problemas que se estudiaron, la selección de contextos en los que se relevó la información empírica, los marcos teóricos conceptuales que sirvieron de referente para el desarrollo de cada uno de los momentos del proceso investigativo, así como también los aspectos metodológicos que señalan la selección de procesos de relevamiento de datos y de su análisis.

En el jardín maternal recupera parte de nuestra historia docente convertida en texto para que pueda ser leída por otros docentes, con quienes nos reunimos en la intención de lograr un jardín maternal que ayude a los niños a crecer y a aprender confiando en el mundo y en sus posibilidades; en definitiva, un jardín maternal respetuoso de la infancia.

1. Este es el título publicado por Hebe San Martín de Duprat, Ana Malajovich y Silvia Wolodarsky Estrin en el año 1977 en Buenos Aires y que recoge las experiencias y reflexiones elaboradas a comienzos de los años setenta.

2. Las investigaciones se desarrollaron en la Escuela Normal Superior Nº 1, la Escuela Normal Superior Nº 9 y el Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston”. Se trata de las instituciones a las que pertenecen las diversas autoras y en las que trabajan como formadoras de maestros de educación infantil dictando diversas cátedras afines a las temáticas desarrolladas en este libro.

1. ENSEÑAR CONTENIDOS EN EL JARDÍN MATERNAL: UNA FORMA DE COMPARTIRLA CRIANZA

Claudia Soto y Rosa Violante (*)

1. LOS CONTENIDOS

Pensar acerca de los contenidos de enseñanza en el jardín maternal abre un espacio polémico de opiniones y posturas encontradas, de interesantes cuestiones que convocan a la reflexión al escuchar las distintas “voces” de aquellos actores sociales que se ocupan y preocupan por la educación de los niños pequeños.

Durante la investigación, los distintos sujetos consultados expresaron diversas opiniones acerca de qué puede enseñarse a los más pequeños durante la crianza. Al analizar sus palabras, reconocemos tres problemáticas que, entendemos, atraviesan la formulación de conceptualizaciones sobre la definición de contenido en el jardín maternal, así como también sobre aspectos vinculados con su selección:

- el carácter polémico del jardín maternal como institución educativa;
- el modo de comprender las posibilidades de aprendizaje de los niños menores de 3 años;
- la ausencia de desarrollos teóricos específicos vinculados a la definición de contenidos en el jardín maternal.

1.1. *EN BUSCA DE UNA DEFINICIÓN*

Diferentes ideas, conceptos y preconceptos configuran y constituyen las problemáticas que hemos mencionado. Intentaremos develarlas y, fundamentalmente,

resaltar las cuestiones clave que subyacen en ellas y que nos permiten concluir en este trabajo con una definición de contenido que dé cuenta de las particularidades que asume dicha categoría didáctica en el jardín maternal.

Primera problemática: el carácter polémico del reconocimiento del jardín maternal como institución educativa

Aceptar que en el jardín maternal se enseñan contenidos supone considerar que es una institución educativa, que es una escuela. Esto es polémico desde un punto de vista histórico, porque el jardín maternal no surge para satisfacer necesidades de aprendizaje sistemático de los niños, sino para atender necesidades de los padres que trabajan. Considerarlo como escuela –y, por lo tanto, admitir que cumple con la transmisión de contenidos–, "pone en cuestión" la función y el sentido que esta institución tiene para la sociedad.

La función de crianza ha sido históricamente reconocida como propia de las familias. Existe una tensión entre el mandato social, que sostiene que los niños pequeños deben estar al cuidado de familiares, y la propuesta del jardín maternal de asumir parte de la educación de los infantes. Esta tensión se pone de manifiesto en las opiniones contradictorias de los padres y los abuelos; (1) algunos consideran al jardín maternal como un "mal necesario", mientras que otros afirman: "qué suerte que me ayudan con la enseñanza".

El primer grupo de padres y abuelos expresa: "yo nunca tuve el problema de pensar en el jardín, a mis hijos los cuidaban los abuelos"; "mucho no esperaría, porque nadie puede reemplazar a una mamá; hay una persona para muchos chicos". Los entrevistados, desde una lógica doméstica, suponen que el jardín maternal solo responde a la necesidad que tienen los padres de que sus hijos reciban atención mientras ellos trabajan; es por lo tanto un "mal necesario" para los niños. Esta concepción se refuerza con la idea de que la buena educación temprana solo tiene lugar en los hogares. Sin embargo, sabemos que los hogares, como otras tantas instituciones que atienden a niños pequeños, no siempre son ámbitos ideales de crianza, sino que enfrentan múltiples falencias debido a variados factores sociales y a las posibilidades de los sujetos reales, no idealizados, que los constituyen.

Pensamos que el jardín maternal, además de responder a la demanda de los padres, fundamentalmente atiende a los intereses de los niños, en tanto está pensado para dar respuesta a la necesidad de juego, afecto, asistencia y educación. En esta misma línea de pensamiento, el segundo grupo de padres y abuelos asigna al jardín maternal la función de "una ayuda para la crianza conjunta". Algunos entrevistados afirman: "el jardín me ayuda con el tema motriz"; "le enseñan a ordenar, en casa terminamos ordenando nosotros"; "le enseñan a hacer pis y caca, a mí me costó mucho"; "espero que le enseñen lo que yo no puedo hacer en casa".

Esta tensión se soslaya en las opiniones de algunos especialistas, (2) en tanto explicitan que prefieren no entrar en la discusión sobre la conveniencia o no de que los

niños concurran al jardín maternal y solo desarrollan ideas sobre cómo educarlos cuando efectivamente asisten a estas instituciones.

Solo cuando el jardín maternal –como institución educativa– asuma su sentido de ser un espacio saludable que cumpla con la función de desarrollar la educación de los niños junto con la familia, será pertinente pensar que en él se enseñen contenidos. Este planteo hace reaparecer la problemática sobre la función y el sentido que esta institución tiene para la sociedad, que se torna tan fuerte que suele obstaculizar la posibilidad de teorizar sobre los espacios de enseñanza que se conforman en él. Si reconocemos al jardín maternal como institución educativa que enseña los saberes propios de la crianza, es posible afirmar que, como en toda escuela, en él se enseña "algo" que resulta pertinente denominar "contenido".

Segunda problemática: el modo de comprender las posibilidades de aprendizaje de los niños

Existen diferentes modos de comprender las posibilidades de aprendizaje de los niños. Se los puede analizar desde parámetros que solo dan cuenta de sus limitaciones para apropiarse de ciertos saberes, o bien desde teorías que ponen el acento en describir y reconocer sus potencialidades. (3) En este punto también influye la concepción de desarrollo que se adopte y sus relaciones con la enseñanza.

Desde algunas teorías psicológicas del desarrollo vigentes, las limitaciones de los niños para aprender determinados saberes se definen a partir de parámetros adultos: se caracteriza su pensamiento como prelógico, preconceptual, etc. En este sentido, se tiende a reconocer con mayor énfasis todo aquello que los niños pequeños aún no pueden aprender. Palacios (1993: 13) señala que estas líneas, basadas en los trabajos de Piaget y Freud, nos plantean un "modelo teleonómico del desarrollo" o "modelo de la falta":

> el carácter teleonómico del desarrollo, expresión con la que se hace referencia a la idea de que el proceso evolutivo es un camino vinculado a la consecución de una determinada meta, considerada algo así como el *culmen* del desarrollo. Autores como Freud y Piaget son claros exponentes de estos puntos de vista.

Desde esta perspectiva, podríamos decir que la posibilidad de que los niños se apropien de lo que tradicionalmente se entiende por contenidos escolares queda excluida del jardín maternal; estos solo se aprenderían en los otros niveles de escolaridad, cuando los niños logran el nivel de desarrollo requerido. Los padres y abuelos expresan una opinión consonante con estas concepciones, al referirse a las posibilidades de aprendizaje de sus hijos y nietos: reconocen que "no pueden aprender mucho porque son muy chiquitos". De esta idea se desprende que, por lo tanto, no es necesario proponer contenidos en el jardín maternal.

Sin embargo, contrariamente a estas opiniones, nos posicionamos en el reconocimiento de todo lo que sí pueden hacer y aprender los niños de entre 45 días y 3 años. Así, proponemos enseñar contenidos que incluyen los aspectos vinculados al

desarrollo y a las prácticas culturales consideradas válidas para transmitir a los niños. Durante los tres primeros años de vida, "se les enseña a hablar, a caminar, a estar con otros, a respetarse y respetar a los otros, a compartir un espacio, a reconocer signos del ambiente con sus significaciones culturalmente determinadas, a ser cada vez más autónomos, etc." (Violante, 2000). Desde esta postura resulta adecuado pensar en enseñar contenidos en el jardín maternal.

Por otra parte, teniendo en cuenta que lo que se enseña en los tres primeros años de vida mantiene una fuerte vinculación con los aspectos propios del desarrollo evolutivo, resulta necesario reflexionar acerca de la clásica y controvertida relación entre desarrollo y enseñanza, pues enriquece la comprensión de las posibilidades de aprendizaje de los niños pequeños. Existen teorías que ponen el acento en los aspectos madurativos como los generadores fundamentales de la posibilidad de aprender. Así, se esperan ciertas adquisiciones del bebé-niño antes de enseñar, ya que se considera el desarrollo como un proceso "independiente" de la enseñanza y no como dos procesos mutuamente interdependientes. Desde esta perspectiva, la enseñanza amplía y enriquece los logros que aparecen como consecuencia de la maduración.

En cambio, las teorías de Vygotsky y sus seguidores reconocen en los contextos sociales –y, en consecuencia, en la educación y la enseñanza– el motor principal del desarrollo y del aprendizaje de los niños. En este sentido, la enseñanza misma sería la generadora de aprendizajes y desarrollo.

Al considerar estas concepciones cabe preguntarse si en el jardín maternal se ha de acompañar el desarrollo o se ha de enseñar. Entender las relaciones entre ambos procesos como opciones entre las que hay que elegir supone desconocer la implicancia mutua que guardan entre sí. Los especialistas, a quienes consultamos en el transcurso de la investigación, expresaron que este planteo resulta una "falsa disyuntiva", "el desarrollo se estimula con la enseñanza, no puede dejar de ser cultural, se potencia con la intervención del adulto". Afirman, por ejemplo, que se enseña "a caminar" dado que este aprendizaje sucede en una situación institucionalizada que persigue objetivos planificados, en la que intermedia un adulto y esto que se enseña forma parte del desarrollo cultural de los pequeños.

Desde nuestra posición, caminar tiene una connotación biológica a la vez que social, ya que un niño aislado del contexto social podría, tal vez, caminar en cuadrupedia y no alcanzar la bipedestación. Calmels (2001) señala la importancia del sostén de mano para lograr esta "destreza cultural", como nos gusta llamarla. El sostén de mano es la enseñanza que, en este caso, permite al niño aprender a caminar. La enseñanza, "produce desarrollo", no se espera a que este aparezca por sí solo.

Estas aparentes disyuntivas también pierden sentido desde la perspectiva de B. Rogoff (1990), para quien "el desarrollo cognitivo infantil es inseparable del medio social y […] lo que aprenden los niños es un currículum cultural". La definición de desarrollo que esta autora asume y cita en su texto expresa con claridad su postura: "El desarrollo [es] un proceso de apropiación de la cultura por parte del niño" (Corsarp y Rizzo, "Discussione and Friendship", citado en Rogoff, 1990). Por lo tanto, el desarrollo sucede

como producto de múltiples factores, entre ellos la enseñanza. La enseñanza enriquece y potencia el desarrollo, y este no es posible sin ella, comprendida en sentido amplio como toda oportunidad intencional que el medio social brinda al niño para ampliar su universo personal y social. Es por todo ello que consideramos el desarrollo como un proceso absolutamente imbricado en lo cultural. Por consiguiente, respondemos a la pregunta que desencadenó estas reflexiones señalando que la disyuntiva entre acompañar el desarrollo y enseñar es falsa, y afirmarnos que no hay desarrollo separado de la enseñanza.

En síntesis, pensamos que los modos de comprender las posibilidades de aprendizaje de los niños pequeños atraviesan la definición de contenidos en el jardín maternal. Desde el reconocimiento de las potencialidades para aprender y no de las limitaciones propias de la edad, resulta pertinente pensar en contenidos. Comprender que las adquisiciones propias del desarrollo son producto de múltiples factores entre los que se incluye la enseñanza, autoriza a pensar que los aspectos clásicamente vinculados o concebidos como dependientes del desarrollo son contenidos a enseñar.

Tercera problemática: la ausencia de desarrollos teóricos específicos vinculados a la definición de contenidos en el jardín maternal

Las definiciones de contenidos disponibles no dan cuenta de las particulares características que encierra aquello que se enseña en el jardín maternal. Entendemos que faltan también teorizaciones particulares acerca de cuáles han de ser los ámbitos de referencia para definir los contenidos a enseñar a niños pequeños, dado que los tradicionales resultan inapropiados e incompletos. (4)

• *Algunas reflexiones sobre la definición de contenido*

Los niños de 0 a 3 años aprenden saberes y prácticas que tradicionalmente se adquieren en los contextos familiares en el transcurrir cotidiano, en el intercambio con los otros, en la interacción con el contexto social. Por lo tanto, parecería que estos aprendizajes y enseñanzas pueden darse al margen de una intencionalidad explícita particular. Pero ocurre que lo que en el ambiente familiar sucede de modo espontáneo necesita ser sistematizado y explicitado en las instituciones que atienden a niños pequeños. La ausencia de definición en este aspecto podría quitar oportunidades de desarrollos diversos y relevantes para los niños.

Por eso, considerarnos que resurta pertinente apelar a la denominación de contenido para referirse a lo que se enseña en el jardín maternal, ya que allí se desarrollan situaciones escolares y "artificiales" en las que un adulto intermedia de forma intencional para transmitir algunos aspectos vinculados con el desarrollo cultural. Los especialistas expresan sus dudas sobre la denominación. Ellos dicen: "se enseña lengua, no sé si como contenido"; "desarrollar la imaginación implica enseñanza, no sé si llamarlo contenido". Probablemente, a través de estas aclaraciones intentan anticipar los riesgos que conlleva pensar en los contenidos con el mismo sentido que adquiere el concepto en otros niveles.

De la bibliografía especializada en didáctica del nivel inicial hemos rescatado contadas reflexiones sobre los contenidos a enseñar a los niños pequeños. En los trabajos de distintos autores podemos reconocer una preocupación por definir la especificidad propia de la enseñanza en este nivel y, en consecuencia, de sus contenidos. De acuerdo con lo expresado en sus desarrollos teóricos, estos "no son contenidos en sentido estricto. [...] En un mundo de experiencias polivalente sirven como oportunidades para la acción" (Zabalza, 1996: 163); han de formar parte de ejes entendidos como "campos de acción" (Denies, 1989: 70).

En consonancia con dichos autores sostenemos que los contenidos en el jardín maternal expresan aquello que se enseña en términos de "haceres", en tanto son oportunidades para la acción o se incluyen en campos de acción. Por ello decimos que enseñamos a confiar, cantar, hablar, jugar, comer, lavarse, etc. (5)

Otra característica de los contenidos es que han de enseñarse en situaciones cotidianas, en las que se espera que el niño tenga oportunidad de actuar. Entre los hechos sociales vinculados con la cultura de crianza, tomemos, por ejemplo, una situación cotidiana como es jugar con canciones folclóricas. Allí están presentes los juegos tradicionales, la música, el ritmo, la letra de las canciones, los juegos motores (pensemos en el juego infantil, el adulto interactúa con el cuerpo del bebé al que mueve con diferentes ritmos similares al paso, al trote y al galope de un caballo). Se parte del hecho cultural (en este caso, el juego folclórico del caballito) y no de enseñar un ritmo desgajado de la música, la letra; el juego... En relación con la música, los especialistas dicen que "se enseñan los elementos de la música contextualizada, [...] canciones y música con diferentes estilos, juegos folclóricos con elementos de la composición musical".

• *Reflexiones acerca de los ámbitos de referencia para definir los contenidos*

Otro punto fundamental para caracterizar el contenido en el jardín es el concepto de "ámbitos de referencia del currículo" (Terigi, 1999), es decir, las fuentes que se toman en cuenta para definir qué enseñar en la escuela. Los ámbitos que clásicamente se reconocen como fuentes son las instituciones de generación de conocimiento académico –las universidades, los centros de investigación–, a las que hoy se propone añadir otros ámbitos considerados valiosos: el mundo del trabajo, los desarrollos tecnológicos, las actividades corporales en general y deportivas en particular, la producción artística en sentido amplio, el campo de la salud, las múltiples formas de ejercicio de la ciudadanía y tantos otros que ofrecen, para diversos sectores de la sociedad, un universo de saberes y prácticas que la escuela debería transmitir (Terigi, 1999). El jardín maternal necesita limitar el alcance de estos ámbitos tradicionales y, al mismo tiempo, reconocer otros que amplíen los referentes que considera.

Los especialistas entrevistados proponen como fuentes para decidir qué enseñar en el jardín maternal "los saberes de la vida cotidiana, los saberes culturales, las pautas de crianza, los aspectos evolutivos propios del desarrollo, los saberes disciplinares desde lo actitudinal". Este listado de propuesta señala una apertura a otros modos de comprender

cuáles han de ser los referentes para pensar qué es pertinente enseñar a los niños pequeños. Un ámbito de referencia privilegiado para definir los contenidos del jardín maternal lo conforman las experiencias de “buena enseñanza” (6) que ocurren en los hogares, con sus tradiciones, costumbres y saberes acerca de lo cotidiano, con la diversidad cultural que en ellos se despliega.

Resulta crítico hablar de contenidos de enseñanza en el jardín maternal si nos atenemos a la definición del contenido escolar. En este caso, el contenido es entendido como “fabricación”, como entidad construida con el fin de hacerla comunicable en el ámbito escolar. Por lo general, solo se hace referencia a conocimientos disciplinares y científicos, sin incluir pautas de crianza, saberes culturales y aspectos del desarrollo que resultan centrales en el jardín maternal y no en los otros niveles educativos. Al ampliar los ámbitos de referencia para definir los contenidos (especialmente al incluir los hogares y todas las prácticas sociales), muchos aspectos pasan a ser objeto de enseñanza. Al mismo tiempo, es importante también restringir el alcance de los ámbitos de referencia tradicionales.

Llegamos así a fundamentar que es pertinente denominar “contenidos” a aquello que se enseña en el jardín maternal, en tanto se le reconozca a esta institución el carácter educativo (ayuda en la crianza junto a las familias), así como se reconozcan en los niños las potencialidades propias de la edad para aprender. A partir de estos conceptos y avanzando en el desarrollo de una definición podemos afirmar que el contenido en el nivel que nos ocupa es una categoría didáctica que expresa, en términos de “haceres”, aquello que intencionalmente el docente se propone transmitir a los niños pequeños y que forma parte de contextos culturales reales y cotidianos. La fuente de referencia de los contenidos está conformada por las diversas formas de crianza hogareña, los aportes de las ciencias –entre las que se reconocen, además de otras, aquellas que estudian el desarrollo del niño– y el conjunto de las prácticas sociales, entre las que se incluyen expresamente las manifestaciones artísticas.

Hablar de contenido en el jardín maternal le permite al maestro tener claridad sobre aquello que es deseable transmitir y que orienta su quehacer central como mediador cultural a cargo de la educación de los niños pequeños. (7)

1.2. Una categorización de contenidos a enseñar

A continuación presentaremos una categorización de contenidos para el jardín maternal, surgida de la lectura y análisis de las opiniones de padres, abuelos, docentes y especialistas, como así también de los “haceres” observados en los docentes. Si bien resulta incompleta, dado que se expresan solo las alternativas planteadas por los sujetos encuestados y los maestros observados, consideramos que constituye una modalidad alternativa de organizar y sistematizar aquello que se pretende enseñar en el jardín maternal. La categorización está constituida por ejes que organizan qué contenidos

enseñar, y sistematiza lo que dijeron nuestros informantes e hicieron los maestros, a la luz de la interpretación lograda por la mirada conjunta de las investigadoras. Los ejes organizadores de contenidos que proponemos son los siguientes:

a) *Adquisiciones motrices y habilidades motoras*

Los aspectos vinculados con el desarrollo *se enseñan*, dado que intermedia un adulto, de manera sistemática, en un contexto institucional y social. Se enseña a:

• desplazarse y caminar;
• usar diversidad de esquemas de acción y coordinación para alcanzar un fin;
• realizar destrezas motrices (ascender, descender, trepar, hacer equilibrio, etcétera);
• ejercitar y desarrollar sus posibilidades motrices manuales.

b) *Cuidado personal y social; hábitos vinculados con la salud física y emocional*

El cuidado de sí y de los otros desde el punto de vista físico y emocional contribuye a la salud integral del individuo en una sociedad que intenta formar niños saludables. Se enseña a:

• relajarse para dormir, dormir tranquilo, adquirir el hábito de la siesta como momento social de descanso en el día;
• reconocer objetos y situaciones peligrosas;
• manifestarse cuidadosos en lo personal y de los otros frente a situaciones de riesgo;
• respetar el hambre y la saciedad; disfrutar de una ingesta variada, proteica-láctea; adquirir el hábito de una buena conducta nutricional, aceptar las diferentes consistencias de los distintos alimentos; reconocer el bienestar luego de satisfacer las necesidades;
• lavarse los dientes y las manos antes y después de comer; higienizarse cuando se va al baño.

c) *Autonomía*

Uno de los ejes de contenidos centrales a enseñar en el jardín maternal lo constituye el logro de cierta autonomía, que se adquiere a través del pasaje paulatino del control de las situaciones cotidianas del adulto al niño. Se enseña a comenzar a ser autónomos:

• en la comida: el uso de utensilios, de la servilleta, o de una galletita para empujar la comida;
• en la higiene y cuidado personal: a lavarse las manos y los dientes, a vestirse solos y doblar la ropa;
• en el momento del sueño: a dormir solos en su cuna (8) o colchoneta;
• en la exploración y observación de sí mismos y del entorno: descubrir, explorar, probar; alcanzar lo que se desea por propios medios.

d) *Modos de comportamiento social*

La idea de este grupo de contenidos es asegurar la transmisión social del quehacer cultural, del alfabeto cultural que nos permite comunicarnos socialmente, de aquello que se enseña y se lega. En este eje, entonces, se enseña a:

- actuar de acuerdo con gestos y modalidades aceptadas socialmente;
- actuar respetando modos sociales de satisfacer necesidades básicas respecto de la alimentación, la higiene y el sueño. Por ejemplo:
  - en el momento de comer, se enseña a estar sentado, con babero, sin tirar la comida, comer despacio, usar la servilleta, comer con la cuchara;
  - en el momento de la higiene se enseña a usar la pelela o bacinilla y el inodoro, el papel higiénico, a hacer correr el agua del inodoro;
  - en el momento del sueño se enseña a adecuarse a un horario de siesta social, en su cuna o colchoneta, relajado y placenteramente.
- actuar respetando modos sociales de establecer vínculos con otros, por ejemplo:
  - ayudarse entre sí, reconocer la ayuda de otros, dar gracias;
  - saludar cuando se llega a un lugar, a todos los que están y a cada uno, expresar afecto con besos, abrazos, caricias, etc.;
  - preguntar, comunicar, sonreír, escuchar;
  - respetar pautas de convivencia: respetar a los adultos, no arrebatar un objeto que tiene otro, no pegar, no pelear, disfrutar junto a los otros y con los otros, tratarse con respeto, no decir malas palabras, esperar, compartir.
- utilizar los objetos respetando los usos socialmente aceptados: compartirlos con otros, prestar, cuidar, ordenar cuando se termina de jugar.

e) *Sentimientos de seguridad y confianza en sí mismo, en los otros y en el mundo*

Este grupo de contenidos hacen al desarrollo personal y social, a la conformación de los niños como individuos sociales saludables. La seguridad se enseña, como así también la inseguridad. Se enseña a confiar o desconfiar de un mundo que es continente o que no lo es, así como a confiar en sus posibilidades. De esta manera, se enseña a:

- reconocerse como sujeto: a sentirse reconocido por los otros a través de sus acciones, a sentirse reconocido en sus logros, a sentir que vale la pena expresar las necesidades y demandas porque los otros “nos” ayudan a responderlas, a sentir que el afecto de los otros ayuda a sentirse mejor cuando hay problemas;
- confiar: en sí mismos, en sus posibilidades, en los otros, en los adultos que los cuidan, los quieren, que responden a sus demandas, que los escuchan, que logran interpretar lo que necesitan, que aprecian sus logros; aceptar ayuda del adulto y poder pedirla; sentirse cuidados en sus necesidades físicas, en un medio afectuoso y conocido con pares y adultos significativos;
- disfrutar: de la alimentación, de jugar con otros, colaborando en la realización de

tareas; de participar en el juego que realiza el adulto para él, de la comunicación con otros, de explorar y experimentar con los objetos.

f) *Significados y usos de objetos y producciones culturales*

Las producciones de la cultura llegan a los niños mediadas por el adulto, quien las selecciona, enseña a disfrutarlas y a apropiarse de ellas de diferentes formas. De la misma manera, los objetos, con sus propiedades físicas y culturales, son acercados y "significados" por el adulto para que los niños, a su vez, puedan otorgarle significados dentro del contexto social diverso en el que viven. En este eje de contenidos se enseña a:

• disfrutar de producciones culturales: la música, canciones de cuna, canciones y música con diferentes estilos, juegos folclóricos con elementos de la composición musical; rimas, canciones, nanas, retahílas, rondas, juegos grupales, secuencias narrativas, libros y títeres; imágenes plásticas para mirar, herramientas para experimentar;
• utilizar los diferentes utensilios y herramientas de modo convencional en los contextos cotidianos: uso de biromes, crayones, goma de pegar, tijera para recortar; uso del *mouse*, los cubiertos, los juguetes, el manejo de herramientas sin peligro.

g) *Lenguaje verbal*

Se enseña a hablar en situaciones comunicativas. Un medio rico en expresiones orales acerca el mundo al niño y le enseña a hablar. Los contenidos de este eje son:

• comunicarse con otros con gestos y palabras;
• utilizar el lenguaje, a hablar para nombrar las cosas, las partes de su cuerpo, los objetos y sus propiedades, las comidas, expresar acciones y sensaciones, anticipar sucesos, "dialogar" con otros;
• "usar" el lenguaje para comprender y responder a pedidos, para comprender el significado de las palabras en contextos cotidianos.

h) *Juego*

El juego es central como forma de comunicación, tanto entre el niño y el adulto como entre pares; es una manera de conocer el mundo y de apropiarse de él. El juego se enseña (9) y se aprende, por lo tanto se erige como contenido. Se enseña a:

• jugar con los otros;
• jugar participando de la secuencia de acciones realizada por la docente;
• elegir con qué y cómo jugar;
• realizar diferentes juegos: aparecer-desaparecer, dar-tornar, correr-atrapar.

i) *Conocimiento del entorno físico*

Los contenidos de este eje tienen como finalidad posibilitar el conocimiento del entorno físico desde la acción, desde las posibilidades que el niño puede entablar entre sus acciones y el mundo de los objetos, sin olvidar que los objetos son también producciones culturales. Con este objetivo, se enseña a:

- explorar y conocer el mundo, el ambiente que lo rodea;
- observar con atención todos los detalles de los objetos;
- actuar sobre los objetos, observar diferentes reacciones de estos frente a las mismas acciones del sujeto;
- reconocer objetos y sus propiedades: su permanencia, su cantidad, su forma y tamaño, sus desplazamientos, etc.;
- reconocer relaciones entre los objetos, acciones posibles entre dos objetos: poner dentro, sacar, meter, sacudir, etc.

Sabemos que lo que se enseña, al ser fragmentado en ordenadores, corre el riesgo de superponerse, dividir lo indivisible, repetirse; pero creernos que tener algunos organizadores permite al docente contar con una guía para saber qué enseñar. El listado obtenido de esta categorización permite apreciar la especificidad del contenido en el jardín maternal: su ámbito de referencia privilegiado reconocido en la cultura de crianza hogareña, la transmisión de las producciones culturales, especialmente las artísticas, y los aprendizajes ligados al desarrollo evolutivo.

A continuación se desarrollan dos ejemplos que permiten observar cómo se enseñan en el jardín maternal los contenidos de dos de los ejes mencionados, analizando el hacer de los docentes.

1.3. Enseñar los modos de comportamiento social

En la sala de los bebés se enseñan diferentes modos de comportamiento social; por ejemplo, a comer sentado, con babero, a saludar cuando se llega a un lugar, a conversar, etc.

> La docente va a buscar a una beba a la cuna y la sienta en la silla alta diciendo: “ahí está muy bien… uno para Clari…”, habla mientras distribuye los potes de yogur. Les pone los baberos a los tres bebés mientras expresa verbalmente las acciones que realiza. Ya listos, comienza a darles de comer […]
>
> Una de las docentes entra a la sala con una beba en brazos y dice a la otra maestra: “hola, seño”, nombrando a la maestra como si lo hiciera la beba. La docente que está sentada en la colchoneta mira a la beba que recién llega y le dice: “hola, ¿cómo te va? ¿Bien?” La docente que tiene alzada a la pequeña contesta: “más o menos” (“Parece que pasó una mala noche”, le comenta una maestra a la otra frente a los chicos). (Sala de bebés, noviembre de 1999.)

En este ejemplo podemos apreciar que hacer conjuntamente con los niños y verbalizar las acciones son modos de enseñar los comportamientos sociales. Los adultos hacen partícipes a los bebés de las situaciones cotidianas transmitiendo pautas sociales, modos de hacer propios de nuestra cultura. El bebé participa de la situación total incorporando el sentido social que tienen ciertas acciones: "come" con babero y cuchara, "saluda" al llegar a través de las palabras que expresa la docente, "conversa" comunicando su estado de ánimo. En definitiva, viendo hacer a su maestra, aprende a hablar, a relacionarse con los otros, a comunicarse, a comer.

1.4. Enseñar a confiar

Enseñar a confiar implica el despliegue de determinados modos de actuación docente que señalen a los niños sus logros y que reconozcan sus "posibilidades de hacer". Por ejemplo, la docente acerca a una beba a la zona de juego y trata de dejarla parada. La nena da unos pasitos y la docente dice: "¡Qué bien, cómo camina!".

También se observa cómo se enseña a los niños a confiar en los adultos que los cuidan, que responden a sus demandas. El adulto encuentra modos de escucharlos y observarlos con atención, interpretando lo que necesitan.

> Una beba llora, la docente auxiliar le acerca un cilindro para jugar, pero sigue llorando. La docente auxiliar le tiende los brazos. La beba contesta abriendo sus brazos y esperando que la tomen en brazos. La auxiliar la abraza, la beba se calma y no llora más. (Sala de bebés, noviembre de 1999.)
>
> La docente arma una estructura con bloques grandes para trepar y saltar. Sostiene a los niños de la mano para que puedan pasar sobre ellas y les dice "cuidado, mi lindo"; otro nene contesta "cuidado"; la maestra continúa el diálogo diciendo "claro, tiene razón, cuidado" (reafirma y repite lo dicho por el niño, que a su vez había repetido lo escuchado). Luego sostiene a los nenes con las dos manos mientras los acompaña a pasar. (Sala de deambuladores, noviembre de 1999.)

La actitud de las docentes como observadoras atentas les permite reconocer las necesidades que manifiestan los niños al interpretar diferentes señales: llantos, palabras, sonrisas, pasividad. En todo momento se muestran disponibles, afectuosas, cercanas y presentes, conteniendo a cada niño en particular sin descuidar la atención puesta en lo que sucede a la totalidad de los niños de la sala.

Enseñar a disfrutar de los momentos de alimentación, de juego, de comunicación con los otros, como así también enseñar a confiar son diferentes dimensiones presentes en los procesos de construcción de los sentimientos de confianza y seguridad en sí mismo, en los otros y en el mundo. El hecho de saber que se puede contar con un adulto que escucha, que está presente, que presta su cuerpo para sostener, abrazar y calmar resulta un referente afectivo sumamente valioso para los pequeños. El niño percibe que vale la pena expresar las necesidades y demandas porque los otros "nos" ayudan a satisfacerlas. Enseñar a confiar en sí mismo, en los otros y en el mundo constituye, entonces, un

contenido central a trabajar con los niños porque promueve la construcción de sentimientos de seguridad y confianza básicos que los acompañarán como sujetos plenos en su desarrollo.

2. LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS

2.1. Enseñanza y crianza

La enseñanza escolar, en un sentido general, refiere a un proceso que comprende un conjunto de decisiones y acciones que se realizan con el objetivo de producir aprendizaje. Algunos autores (Pla i Molins, 1993; Fenstermacher, 1988; Sacristán y Pérez, 1992) caracterizan la enseñanza escolar a partir de los siguientes aspectos:

- implica una relación particular entre por lo menos dos sujetos, en la que uno de ellos (docente) posee un saber, experiencia, conocimiento, etc., que quiere transmitir a otro sujeto (alumno);
- supone un conjunto de decisiones/acciones que realiza el docente con la intención de que el alumno logre aprender;
- se caracteriza por ser una actividad intencional, dado que se intenta provocar en el otro determinados aprendizajes.

Cuando pensamos en la enseñanza en el jardín maternal, resulta evidente que cada una de estas notas asume concreciones particulares en función de las características de los sujetos –niños menores de 3 años–, del tipo de contenidos que se enseñan –aspectos vinculados con el desarrollo y la crianza– y de los contextos institucionales y sociales.

Tal como afirmamos en el punto anterior, a los niños del jardín maternal se les enseñan aspectos vinculados con el desarrollo y la crianza, como son, por ejemplo, hablar, caminar, confiar, jugar con los otros y los modos de comportamiento social. En las instituciones surgidas para cuidar a los niños mientras los padres trabajan, la crianza es concebida solo como la atención a las necesidades básicas de alimentación, higiene y sueño, y se desarrolla con una modalidad asistencial característica de las "guarderías". (10) El jardín maternal, cuya intención es hacer efectivo el derecho a la educación desde que el niño nace, propone, en cambio, desarrollar las llamadas actividades de crianza con intencionalidad pedagógica. Subyace en esta propuesta la idea de que la crianza consiste solo en asistir, dar alimento e higiene, y que, por lo tanto, hay que enriquecer estas situaciones convirtiéndolas en oportunidades para enseñar.

A diferencia de la concepción mencionada, definimos "crianza" como el proceso

educativo a través del cual se transmite a los niños pequeños el conjunto de saberes sociales propio de la comunidad, al mismo tiempo que se los ayuda a conquistar la confianza básica y la autonomía en las actividades cotidianas como parte del desarrollo personal y social. La crianza se concibe como el conjunto de formas de nutrir, de ayudar a crecer, de ofrecer alimento, cuidado, saberes sociales propios de la comunidad en la que se nace. En este sentido, al nutrir no solo se ofrece la comida, el biberón, sino también un contexto de vida enriquecedor con multiplicidad de objetos, música, nanas, cantos, poemas, la contención afectiva, el sostén, los brazos que ofrecen la calidez humana, que hacen del momento de la alimentación una experiencia plena que se desea repetir porque produce bienestar físico y emocional. Todos estos son aspectos que le permiten al niño crecer en un ambiente que propicia una educación integral, enfocado en el desarrollo de las dimensiones cognitiva, socioafectiva, lingüística, artística, motriz, y le otorgan la posibilidad de construirse como persona (Violante, 2001).

La crianza es un proceso educativo que sucede en diferentes ámbitos: el hogar y las diversas instituciones por las que transitan los niños en sus tres primeros años de vida, dentro de las que reconocemos al jardín maternal.

Es una responsabilidad compartida por las familias y esas instituciones. La forma en que se desarrolla en el jardín maternal implica recontextualizar la crianza hogareña en este ámbito institucional, seleccionando intencionalmente las experiencias de "buena enseñanza" e incluyendo la diversidad cultural que se presenta en los distintos hogares. Si en los con textos hogareños, la crianza ofrece a los niños un universo restringido a lo propio de cada familia, el jardín maternal propone un espacio de encuentro de diversos universos culturales que permite el enriquecimiento del horizonte cultural al que tienen acceso los niños.

Por lo tanto, la enseñanza en el jardín maternal es una de las formas en que el docente asume la crianza. Desde la perspectiva que recupera la crianza como proceso educativo propio de los niños pequeños, todas las actividades desarrolladas en el jardín maternal –los juegos, la alimentación, la higiene, el sueño– forman parte de ese proceso y en todos los casos se enseñan contenidos. Iniciar a los bebés en el lenguaje poético, entonando canciones de cuna al ayudarlos a conciliar el sueño, es un ejemplo que muestra cómo recuperar las tradiciones y la sabiduría populares sobre las formas de ayudar a crecer.

Los jardines maternales, en muchos casos, tiñen de un sesgo escolar la modalidad con la que se organizan las actividades: los niños comparten el día con otros niños de edades similares, en tiempos que responden, muchas veces, a necesidades institucionales y no a los tiempos particulares de cada niño. Con la intención de repensar estas prácticas, proponemos recuperar algunos formatos hogareños más cercanos a situaciones sociales cotidianas, y revisar aquellas formas que homologan y toman prestados modelos de organización de la enseñanza propios de otros niveles escolares. (11)

Para construir formas de enseñar propias del jardín maternal hemos de recuperar, además de las prácticas pedagógicas y categorías teóricas vigentes, las tradiciones, la sabiduría popular, como así también algunos formatos hogareños.

Comprender la enseñanza en el jardín maternal, en este sentido, exige profundizar y ampliar el conocimiento sobre las diferentes formas de ayuda que el adulto docente ofrece al niño. Estos aspectos se encuentran desarrollados teóricamente en los conceptos de "andamiaje" de J. Bruner (12) y de "participación guiada" de B. Rogoff (1990), quienes estudian el papel del adulto cuando enseña en contextos cotidianos y hogareños. En el siguiente punto presentaremos sus aportes, que constituyen fuentes teóricas potentes para enriquecer la comprensión de las cinco formas de enseñar que proponemos.

2.2. Enseñanza, andamiaje y participación guiada

El concepto de andamiaje resulta un referente interesante para explicar la enseñanza entendida como una empresa conjunta entre el docente y el alumno, en la que el docente se compromete a comprender lo que está haciendo el alumno y a armar propuestas en contextos de interacción que resulten pertinentes en función de los modos como los alumnos resuelven las situaciones. El objetivo del docente es ayudar al alumno en la construcción de los conocimientos, en el logro de sus aprendizajes. "Bruner usa [la] noción de 'andamiaje' (*scaffolding*) […] al referirse a la estructuración que los adultos hacen de las tareas para facilitar el aprendizaje de los más jóvenes", sostiene Linaza.

Con la metáfora de los andamios se hace visible el carácter necesario y a la vez transitorio de las ayudas. Necesario, porque la ayuda de los adultos permite a los niños participar de actividades totales percibiendo su significación social cuando no pueden hacerse cargo solos de todas las acciones que implican. Transitorios, porque los andamios se van retirando a medida que el niño puede ir desarrollando toda la actividad por sí solo.

En la medida en que el adulto presta ayuda al niño se desarrolla un proceso denominado por Rogoff como "participación guiada": "Los adultos tienden puentes a través de claves emocionales sobre la naturaleza de las situaciones, modelos no verbales de cómo comportarse, interpretaciones verbales y no verbales de eventos y conductas, palabras que clasifican objetos y eventos" (Rogoff, 1990: 99). En este proceso, los adultos guían, "tienden puentes" a los niños que les permiten relacionar lo conocido con lo que no lo es y los ayudan a comprender cómo actuar en situaciones nuevas. Los adultos proporcionan información a través de la comunicación emocional y no verbal, así como también por medio del uso de las palabras específicas, aportando significados y aspectos propios de su cultura. Ofrecen claves intuitivas no verbales para ayudar a los niños a interpretar la situación, ofrecen pistas tales como el uso de expresiones gestuales que transmiten significados sociales cuando se exagera una cara de sorpresa, de preocupación o de alegría. Los adultos apoyan y alientan la participación de los niños dividiendo las tareas en submetas para que sean reconocidas y desarrolladas más fácilmente por los pequeños. Es importante analizar el grado de apoyo durante la interacción y la posibilidad de ajustarlo en función de los desempeños que muestra el

niño, ya que se va dando un ajuste recíproco entre el adulto que evalúa constantemente el desempeño del niño y este que guía con sus logros el grado de apoyo que necesita del adulto.

En este sentido, "la estructura que sirve de apoyo al aprendizaje y a la participación infantil evoluciona a medida que los niños adquieren destrezas que les permiten asumir una creciente responsabilidad" (Rogoff, 1990: 121). La participación guiada (ayuda necesaria) y los procesos de transferencia de la responsabilidad en el control de las actividades (ayuda transitoria) son posibles en contextos de interacción cotidianos, en ambientes educativos que cumplen con la condición de integrar desde el principio al alumno en la realización de la tarea. Es importante reconocer en la idea planteada por Rogoff que el adulto oficia de modelo. Al hacer conjuntamente con los niños, transmite a estos "aprendices del pensamiento", como ella los denomina, el acervo cultural y parte del reservorio comunitario.

Rogoff aclara que una posible interpretación de la metáfora del andamiaje podría suponer una estructura rígida; por eso es importante considerar la revisión continua de las acciones que constituyen los andamiajes. A su vez, rescata el lema con el que Bruner señala cómo el adulto ha de actuar: "donde antes había un espectador, que haya ahora un participante" (Bruner, 1983: 60, citado en Rogoff, 1990: 130).

Entendemos que la enseñanza en el jardín maternal es una forma de asumir la crianza que se desarrolla a través de las ayudas, andamiaje que ofrece el adulto con miras a otorgarle paulatinamente al niño el control y la responsabilidad de la acción. Estas ayudas pueden estar centradas en el uso del lenguaje y en la construcción de escenarios, y conforman así cinco formas de enseñar.

2.3. Cinco formas de enseñar a los niños pequeños

A partir de los aportes teóricos, principalmente de Bruner y Rogoff, de las opiniones de los entrevistados y de los análisis de las acciones docentes observadas durante el curso de la investigación, (13) construimos categorías teóricas que expresan diferentes formas de enseñar en el jardín maternal.

Enseñar a niños pequeños requiere:

1. ofrecer disponibilidad corporal;
2. acompañar con la palabra;
3. participar en expresiones mutuas de afecto;
4. construir escenarios;
5. realizar acciones conjuntamente con los niños.

Desarrollaremos brevemente cada una de las formas de enseñar ilustrando con

fragmentos de las observaciones realizadas a los docentes.

1. Ofrecer disponibilidad corporal

Un cuerpo que acuna a otro, que sostiene, abraza, expresa afecto, pone límites y brinda seguridad es el que permite la calidez del afecto y la seguridad del apoyo. Enseñar ofreciendo disponibilidad corporal supone proponer el propio cuerpo del docente como sostén. Al ofrecer su cuerpo como "andamio", los docentes dan contención afectiva y establecen vínculos de confianza y seguridad.

> Se escucha llorar… Un nene, Carlos, se cayó. La docente lo abraza y consuela, él deja de llorar. Se acerca Marcela y la docente le dice: "Vení, Marcela, dale un besito a Carlos". Luego, dirigiéndose al nene que llora, le dice: "ya está, ya pasó". El bebé sonríe y sigue jugando. […] Carlos y Marcela toman el mismo sonajero. Ninguno lo suelta. La docente se acerca y dice: "Carlos, lo tiene Marcela". Carlos lo deja. Marcela lo sacude haciendo ruido. Carlos lo mira. (Sala de bebés, noviembre de 1999.)
>
> En el momento inicial de la jornada, cuando los niños van llegando, la maestra auxiliar los saluda a cada uno en particular, se agacha para hablarles, los mira a los ojos, apoya su mano en la espalda generando un acercamiento corporal y afectivo, los ayuda a colgar la mochila, hasta que se disponen a jugar con el material de construcción que se encuentra en la sala […]. La otra docente, que está sentada junto con otro subgrupo, juega con los niños ya acomodados, observa con atención las actitudes y gestos de los niños que van llegando. En el momento de la llegada de uno de los chicos que mira sorprendido, le pregunta: "¿Le tenés miedo a las chicas que filman?" (refiriéndose a las observadoras). Escucha lo que el nene dice y contesta explicando y enfatizando que las chicas que filman son gente conocida, por eso pueden estar en la sala.
>
> A medida que llegan otros nenes, la maestra les explica quiénes son las personas que están en la sala, que ellos no conocen, y les aclara que están filmando una película que luego podrán ver. (Sala de dos años, noviembre de 1999.)

De esta manera, los docentes acompañan el logro de desafíos motrices, apoyan, sostienen.

> Los bebés se apoyan sobre el cuerpo de la docente que está sentada. Se paran, buscan acercarse. La docente los abraza. Sonríen. La docente festeja con sonrisas la cercanía de los bebés que se acercan. Los recibe con los brazos abiertos. Ofrece manos para que se paren. Abraza a los niños que se le acercan. Ofrece las manos y los brazos para que los chicos se apoyen, se paren. Los bebés gatean hasta llegar al lugar donde está sentada la docente (Sala de bebés, noviembre de 1999.)

> En la sala se arma una estructura con grandes bloques de gomaespuma con formas de cubos, planos inclinados, cilindros, y otras diversas formas junto con colchonetas que van poniendo uno a continuación de otros. Los niños se acercan a la estructura; algunos suben a los cubos, otros se acuestan y ruedan desplazándose por el plano inclinado, otros caminan sobre la colchoneta. Las docentes se encuentran arrodilladas, una a cada lado de la estructura y van ayudando a los niños a realizar los movimientos que ellos deciden realizar en función de las dificultades y desafíos que plantea la estructura.

> Hay un niño que se balancea acostándose sobre un cilindro, la docente lo sostiene apoyando suavemente su mano en la espalda del niño. (Sala de deambuladores, noviembre de 1999.)

En el patio construyen un escenario con diferentes alternativas para hacer equilibrio, caminar, trepar, a modo de circuito. Los chicos realizan el recorrido solos, trepando, haciendo equilibrio… los docentes están al lado observando con atención. Ofrecen sus manos. Dan palabras de aliento a algunos nenes que luego de varios intentos logran, por ejemplo, subir a una barra, alertan sobre formas riesgosas de recorrer el circuito. (Sala de dos años, noviembre de 1999.)

2. Acompañar con la palabra

Nuestra propuesta postula un uso del lenguaje verbal que logre transmitir con la palabra los sentidos y significados de las acciones cotidianas, el afecto y el reconocimiento mutuos, como así también la posibilidad de anticipación de los sucesos que van a ocurrir.

La palabra es constructora de mundos, de subjetividades; es uno de los vehículos de la cultura. Los maestros, a través de la palabra, interpretan qué les sucede a los bebés, asumen la palabra de los niños en su lugar para insertarlos en el diálogo social.

La docente invita especialmente a D. porque detecta que observa con atención cómo C (otro bebé) tira el cilindro, pero ella no lo hace. Entonces le dice: “Dale D., te animás?”. C. intenta hacerlo repitiendo lo que ya estaba haciendo, la docente le dice “esperá un ratito, ahora va a tirar D.”. D. sigue mirando, luego se acerca y al fin empuja. (Sala de bebés, noviembre de 1999.)

M. mira alejado de la colchoneta. La docente auxiliar tira una pelota a M. que está fuera de la colchoneta y le dice: “¡Vamos M.! ¿Me das la pelota M.?”. M. la busca gateando. La docente se acerca y le dice “Vamos M., ¿te animás caminando?”. Lo pone de pie, M. sonríe y comienza a caminar siguiendo el recorrido de la pelota. (Sala de bebés, noviembre de 1999.)

Durante el desarrollo de una actividad de exploración con papeles de celofán, mientras la maestra está jugando con uno de los niños, la niña que está sentada al lado la observa sin participar. La maestra le acerca un papel a una niña que no tiene y le dice: “Te doy este”. Al acercárselo, la nena golpea sus pies contra el piso y sonríe. Esta situación se repite dos veces. (Sala de deambuladores, noviembre de 1999.)

3. Participar de expresiones mutuas de afecto

Las expresiones mutuas de afecto abren puertas al aprendizaje. Estos “andamios” afectivos son los que permiten enseñar y aprender. Los abrazos y las sonrisas alientan a los chicos a realizar acciones. La observación atenta buscando la mirada para comunicarse, tratando de interpretar qué necesitan permite comprender y ayudar al otro. El vínculo afectivo sostenido genera un clima de confianza y tranquilidad. Las expresiones de afecto entre docentes y bebés y, a través de ellas, entre los mismos bebés, revalorizan los contactos que provocan bienestar, como así también desaprueban los contactos agresivos.

Los docentes saben mirar, escuchar y dar respuesta a gestos mínimos que expresan los bebés:
La maestra se encuentra con dos bebés en un sector de la sala. Está agachada, lo que le permite estar

a la “altura de los niños”, los mira, les habla, los abraza. Mientras acaricia a uno de ellos le pregunta:

Docente: –¿Querés un yogurcito?

Mientras los sigue abrazando, se dirige a la docente auxiliar y le dice:

Docente: –Les vamos a dar yogurt. La docente auxiliar acuerda y se disponen a preparar las sillas.

La docente se vuelve a dirigir a los dos bebés y les dice:

Docente: –A ver, ¿cómo hacemos? ¿Se van a quedar sentaditos acá mientras voy a acomodar las sillas?

La docente auxiliar dice: “Yo las acomodo”.

Docente: –Bueno, porque no me puedo despegar… ¿qué les pasa? La maestra percibe el requerimiento corporal de los niños que exigen que permanezca cerca de ellos y da respuesta a ese pedido.

La docente auxiliar señala la presencia de las dos observadoras y agrega: “Caras nuevas”. La docente alza a ambos niños y mantiene así la cercanía corporal y afectiva requerida. (Sala de bebés, noviembre de 1999.)

4. Construir escenarios (14)

La construcción de ambientes enriquecedores que ofrezcan a los niños diversas posibilidades de acción, de exploración, de comunicación con los otros, de encontrarse con desafíos, constituyen formas de enseñar. Los escenarios se construyen para explorar objetos, para jugar, para desarrollar posibilidades motoras y el lenguaje, para contactarse con el mundo de la cultura artística, musical, plástica y literaria.

Los maestros arman escenarios propositivos que reestructuran según las demandas de los niños o en virtud de lo que se proponen como enseñantes. Vale aclarar que nos referimos no solo a los escenarios materiales, sino también a la creación de un medio hablado, musical, estético, etc. Por ejemplo:

La maestra pone otra música. Los bebés sentados en la colchoneta miran cómo la maestra va armando el lugar de juegos con diferentes materiales. Saca los que estaban. Pone grandes cubos y planos inclinados de gomaespuma, cilindros, con la altura adecuada para que los chicos que deseen se puedan sostener al pararse. Arma sectores colocando un cubo sobre otro y rampas a continuación.

“Vamos a ir corriendo algunas cosas”, dice la docente mientras va desarmando este escenario y va armando otro. Los chicos se acercan y miran. (Sala de bebés, noviembre de 1999.)

La maestra va presentando diferentes materiales y los ubica en distintos sectores de la sala. En un sector ubica una bolsa con cuentas para enhebrar; en otro espacio, animales de plástico que ofrece para que enriquezcan sus construcciones con bloques. También presenta diferentes juguetes para armar la cocina y muñecos para dramatizar. En un tercer sector de la sala, arma los distintos ambientes de una casa: la cama, los bebés, las mamaderas, la mesa con sillas alrededor, la cocina. A medida que va construyendo y ambientando los distintos sectores, los nenes se paran y se interesan por comenzar a jugar. (Sala de dos años, noviembre de 1999.)

5. Realizar acciones conjuntamente con los niños

Las acciones conjuntas suponen una participación particular del docente en la acción de enseñar, ya que implican variar y reconstruir constantemente su participación durante el desarrollo del devenir cotidiano, según cuáles sean las respuestas de los niños, que

pueden observarse dentro del conjunto total de la acción en marcha.

Junto con los niños, los docentes arman secuencias de acciones en un entretejido en el que todos estructuran el todo.

> La docente se tapa y los chicos la destapan. Se repite la acción. Luego se tapa a cada nene y se lo nombra. Luego tapa a otra maestra y los chicos gatean hasta donde está y la destapan. Se tapan docentes y niños todos debajo de la sábana. Un nene tapa a otro. Los chicos se tapan, se destapan, y aplauden.
>
> La docente dice: "¿A ver cómo se tapa la seño? Ay, me fui, ¿dónde estoy? ¡Acá está! ¿Dónde está Jessi?" Sonríen juntos. Y se repite la secuencia. (Sala de bebés, noviembre de 1999.)

En síntesis, asumir la crianza en el contexto del jardín maternal es enseñar. Enseñar a niños pequeños supone un adulto que ofrezca su cuerpo, sus palabras, su afecto y que arme escenarios sugerentes y desafiantes realizando acciones conjuntas con los niños.

3. ALGUNOS PRINCIPIOS DE LA ENSEÑANZA

Para orientar al docente, formulamos algunos principios a tener en cuenta al pensar cómo desarrollar la enseñanza de contenidos en el jardín maternal.

1. Las actuaciones docentes son multidimensionales y cada forma de enseñar se define por la prevalencia de unas dimensiones sobre otras.

Dado que los modos de participación docente comprometen distintas dimensiones –el uso de la palabra, del cuerpo, las expresiones de afecto, la creación de escenarios, la realización conjunta de acciones con los niños–, cada forma de enseñar se define por la prevalencia de unas dimensiones sobre otras. Proponemos estas cinco dimensiones porque las consideramos apropiadas para desarrollar la tarea educativa en el jardín maternal.

En tanto comprendemos la enseñanza como una empresa conjunta entre adultos y niños, todos los modos de participación docente implican la realización conjunta de acciones con diferentes grados de protagonismo.

2. *La relación entre formas de enseñar y contenidos no es lineal.*

La selección de las formas de enseñar resulta de una construcción que implica considerar las relaciones mutuas entre los sujetos, los contenidos que se enseñan, los contextos y las características que presentan las distintas situaciones. Considerar que a cada contenido le corresponde una forma de enseñar apropiada constituye una explicación simplificadora que desconoce la complejidad propia de toda enseñanza.

Sin embargo, al analizar cómo se enseñan los diferentes contenidos, podemos reconocer que algunos andamiajes resultan más pertinentes que otros según se enseñen habilidades, modos de comportamiento social u otros contenidos. Reconocer algunas

formas de enseñar centradas en determinadas dimensiones no implica la ausencia de las otras. Por el contrario, la característica recurrente es que todas las dimensiones se encuentran presentes en todos los modos de participación docente.

Así, para enseñar a caminar, los andamiajes centrados en la disponibilidad corporal resultan centrales para que el niño cuente con un apoyo, un sostén en el cuerpo del docente, lo que no excluye el uso de la palabra para alentar y reconocer logros y la presencia de manifestaciones mutuas de afecto que otorgan seguridad y confianza, permitiéndole al niño animarse a actuar, a enfrentar nuevos desafíos.

3. Algunas formas de enseñar se constituyen en modalidades centrales según la naturaleza o tipo de contenido a enseñar.

Para las habilidades motrices, las formas de enseñar centrales son la construcción de escenarios que planteen desafíos y la disponibilidad corporal del adulto para constituirse en apoyo y referente. (15)

Los modos de comportamiento social se enseñan a través de la realización conjunta de acciones acompañadas con la palabra, a través de la cual se transmite la significación social de ciertas acciones. De este modo, el niño se hace partícipe de una situación "total" percibiendo el sentido que culturalmente se le otorga a ciertas prácticas sociales.

El juego se enseña cuando el docente propone la entrada al campo lúdico, por ejemplo, creando escenarios ficcionales o bien promoviendo la realización conjunta de acciones, en este caso la reiteración de formatos lúdicos. (16)

Los sentimientos de confianza en sí mismo, en los otros y en el mundo se enseñan participando de expresiones mutuas de afecto, ofreciendo disponibilidad corporal y afectiva. Este contenido se enseña mientras los niños exploran objetos, se alimentan respetando los modos sociales de hacerlo, descansan y juegan.

Los significados y usos de objetos y producciones culturales se enseñan, preponderantemente, a través de la palabra y la realización conjunta de acciones así como también creando escenarios, por ejemplo, para disfrutar de la escucha de una obra musical.

El lenguaje se enseña utilizándolo, nombrando a las personas, a los objetos, a las acciones, hablándole al bebé, haciéndolo participar del significado social de lo que se transmite a través del desarrollo de las conversaciones, en contextos culturales no desgajados de la acción de conjunto.

El cuidado personal y de la salud se enseña realizando conjuntamente las acciones de cuidado e higiene y acompañando con la palabra, de modo que se transmita el sentido de ciertas prácticas cotidianas.

La autonomía se enseña realizando acciones junto con el niño, para dar lugar a un traspaso paulatino del control de la situación. Esto es posible si el docente es un observador atento de los progresos del niño y le deja espacios para la acción propia cuando se manifiesta capaz de hacerla.

4. La observación constituye la actitud privilegiada para pensar la enseñanza antes

y durante el desarrollo de las actividades con los niños. De este modo el grado de protagonismo del docente varía en función de los saberes que demuestra dominar el niño.

Para decidir las formas de enseñar es necesaria la observación. Observar para pensar cómo actuar, para decidir cómo intervenir, para definir qué situación nueva plantear. Esto implica poder interpretar las necesidades y los pedidos de los bebés y niños, el llanto, las expresiones de molestia, las sonrisas, la alegría, las intenciones, para así acompañarlos.

De este modo, observar permite obtener información para decidir las formas más pertinentes de enseñanza según las situaciones, la demanda y la necesidad de los bebés y niños, las posibilidades del docente, los contenidos, etc. Esto no significa que el docente observe primero, pasivamente sin actuar y luego actúe según lo observado. La observación atenta constituye una actitud que ha de estar siempre presente en la definición de la forma y el contenido que se enseña, en tanto permite relevar datos de la realidad para construir modos de participación contingentes, esto es, definidos en función de los logros que demuestran ir conquistando los niños. En este sentido, enseñar implica observar.

Los modos de participación docente se han de ir ajustando, adecuando a las necesidades que manifiesten los niños en forma particular en el desarrollo mismo de las actividades. Se pueden prever alternativas posibles, pero estas se elegirán durante el desarrollo de la tarea con los niños, a partir de las acciones que ellos despliegan día a día y que no pueden ser totalmente anticipadas.

5. La enseñanza en el jardín maternal se realiza en contextos totalizadores y culturales.

En el jardín maternal los contenidos se enseñan en situaciones cotidianas, entendidas estas como totalidades semejantes a las acciones culturales que se desarrollan en los hogares y en otros contextos sociales. Por ejemplo, los contenidos vinculados con aspectos del entorno físico (conocimiento físico) se enseñan en totalidades vinculadas con el conocimiento social y el juego. En una sala de deambuladores se enseña a jugar (cocinar con arena), a la vez que se arman escenarios con objetos para conocer las propiedades físicas de la arena y de la vajilla, como así también los usos sociales de esta última. En este caso, jugar con el colador ofrece la experiencia de reconocer su propiedad física de “dejar pasar y retener” y, a la vez, se lo reconoce como un objeto para cocinar.

Creemos que estos principios buscan orientar la construcción de los modos de participación en la tarea que se desarrolla con los niños. Identificar los contenidos y las distintas formas de enseñar contribuye a delinear con contornos más precisos la importancia del rol del docente en tanto mediador de la cultura, referente afectivo en la constitución de la identidad personal del niño y como “artesano” constructor de las propuestas de enseñanza.

Relaciones entre las problemáticas que condicionan la definición de contenidos en el jardín maternal (JM) y la

Problemáticas que condicionan la definición de contenidos en el Jardín maternal. ¿Por qué resulta crítico hablar de contenidos en el JM?	**Se acepta y defiende enseñar contenidos en el JM porque:**	**Requisitos que han de reunir los contenidos de la enseñanza en el JM.**
1. *El carácter polémico del reconocimiento del jardín maternal como institución educativa, como escuela.* Considerar el jardín maternal como escuela “pone en cuestión” el contrato fundacional de estas instituciones centrado en lo asistencial, es decir, creadas para cuidar de los niños mientras los padres trabajan.	…el Jardín maternal, en tanto institución educativa, ha de llevar a cabo la función social de la escuela, es decir, transmitir contenidos que expresan la selección de los saberes sociales considerados válidos.	• Constituir un modo de expresar la intencionalidad docente. • Conformar un recorte de “saberes” que incluye aspectos a enseñar vinculados al desarrollo y a las prácticas culturales consideradas válidas para transmitir a los niños pequeños.
2. *El modo de comprender las posibilidades de aprendizaje de los niños.* La corta edad de los niños expresa limitaciones en la apropiación de ciertos tipos de saberes que se consideran propios de la escuela. Gran parte de lo que se enseña en los tres primeros años de vida mantiene una fuerte vinculación con los aspectos del desarrollo evolutivos. Se hace presente la tensión	…se amplía el reconocimiento de lo que se enseña al posicionarnos en lo que sí puede aprender el niño. …el desarrollo es un proceso que sucede en contextos culturales, por lo tanto, implica la apropiación de saberes propios de la cultura.	Ayudar a enriquecer la constitución de la identidad y el conocimiento del mundo que rodea al niño en un doble proceso complementario y simultáneo, que implica el desarrollo personal y social y el inicio en la alfabetización cultural (Zabalza, 2000).

enseñanza-desarrollo.		
3. *La ausencia de desarrollos específico referidos a los contenidos en el jardín maternal.* • Las definiciones de contenidos desconocen las particularidades de aquello que se enseña en el jardín maternal. • Los ámbitos de referencia tradicionales para definir los contenidos resultan inapropiados e incompletos cuando se piensa en qué enseñar en el jardín maternal.	…es posible aproximarnos a una caracterización de los contenidos. …al ampliar ámbitos de referencia, en particular incluyendo los hogares y todas las prácticas sociales, para definir los contenidos, muchos aspectos pasan a ser objeto de enseñanza. También se ha de restringir el alcance de los ámbitos de referencia tradicionales.	• Expresarse en términos de "haceres". En la sala de bebés se enseña "a confiar, a realizar destrezas motoras, a actuar de acuerdo con gestos y modalidades aceptadas socialmente. • Enseñar en situaciones cotidianas, campos de acción (Denies, 1989), ámbitos de experiencias (Zabalza, 1996) y temas centrales del quehacer diario (Stein y Szulansky, 1997) formando parte de situaciones totales en las que se espera que el niño tenga oportunidad de actuar. • Ser el producto de un proceso de "fabricación" que transforma conocimientos y saberes culturales en objetos de enseñanza y cuyo ámbito privilegiado de referencia lo conforman: los hogares, los aportes de las ciencias, entre las que se reconocen aquellas que estudian el desarrollo del niño, y el conjunto de las prácticas sociales en las que incluimos las manifestaciones artísticas, entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

Benlloch, M. (1992): *Ciencias en el parvulario. Una propuesta psicopedagógica para el ámbito de experimentación*, Buenos Aires, Paidós.

Bosch, L. y H. Duprat (1995): *El nivel inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*, Buenos Aires, Colihue.

Bruner, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*, compilación de J. Linaza, Madrid, Alianza, 1998.

– (1997): *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*, Buenos Aires, Paidós.

Calmels, D. (2001): *Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Coll, C. (1987): *Psicología y currículo*, Barcelona, Laia.

– (1991): *Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento*, Buenos Aires, Paidós.

Cullen, C. (1997): *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós.

Denies, C. (1989): *Didáctica del nivel inicial o preescolar*, Buenos Aires, El Ateneo.

Diker, G. y F. Terigi (1994): *Taller: conocimientos disciplinarios y contenidos escolares*, documento curricular, PTFD.

Duprat, H. y A. Malajovich (1987): *Pedagogía del nivel inicial*, Buenos Aires, Plus

Ultra.
Duprat, H., S. Estrin y A. Malajovich (1977): *Hacia el jardín maternal*, Buenos Aires, Búsqueda.
Fenstermacher, G. (1988): "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza*, t. I: *Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós.
GCBA (2000a): *Diseño curricular para la educación inicial. Marco General*.
– (2000b): *Diseño curricular para la educación inicial. Niños de 45 días a 2 años*.
– (2000c): *Diseño curricular para la educación inicial. Niños de 2 y 3 años*.
Harf, R., E. Pastorino, P. Sarlé, A. Spinelli, R. Violante y R. Windler (1996): *Nivel inicial. Aportes para una didáctica*, Buenos Aires, El Ateneo.
MCBA (1991): *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Anexo 1º. Ciclo Jardines Maternales*.
Palacios, J., A. Marchesi y C. Coll (comps.) (1993): *Desarrollo psicológico y educación*, t. 1, Madrid, Alianza.
Pastorino, E. (1993): "¿En el jardín maternal se enseña?", *Actualidad Docente s/d*.
Pla i Molins, María (1993): *Curriculum y educación*, Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona.
Rogoff, B. (1990): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Buenos Aires, Paidós.
Sacristán J. y G. Pérez (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
Sinclair, H. y otros (1982): *Los bebés y las cosas*, Barcelona, Gedisa.
Stambak, M. y otros (1983): *Los bebés entre ellos*, Barcelona, Gedisa.
Stein, S. y S. Szulanski (1997): *Educación pre-escolar en Israel. Una experiencia significativa*, Tel Aviv, Universidad de Tel Aviv Aurora.
Terigi, F. (1999): *Currículo. Itinerarios para aprehender un territorio…*, Buenos Aires, Santillana.
Violante, R. (2001): *Enseñanza en el Nivel Inicial I y II*, documento curricular, Trayecto de la Formación Centrado en el Nivel Inicial, Buenos Aires GCBA, Dirección de Currícula.
– (1999): "Acuname. Algunas reflexiones sobre los modos de intervención pedagógica en el jardín maternal", *Revista Profesional Docente. Caminos de Ida y Vuelta*, año 3, nº 22.
Violante, R. y C. Soto (2001): *Los contenidos de la enseñanza en el jardín maternal. Informe final de investigación*, Buenos Aires, Normal Nº 1, Departamento de Investigación.
Zabalza, M. (1996): *Didáctica de la educación infantil*, Madrid, Narcea.
– (2000): "Una educación infantil para el siglo XXI. Equidad y calidad en la educación infantil", ponencia presentada en el Simposio Mundial de Educación Infantil, Santiago, Chile.

* Agradecemos por sus aportes para pensar en la enseñanza en el jardín maternal al personal y los niños del Jardín Maternal Nº 5 "Hospital Álvarez" (DE N° 12 del GCBA) por permitirnos compartir la cotidianidad de la tarea desarrollada en el jardín, como también sus reflexiones y opiniones sobre la enseñanza de contenidos para los pequeños. A la supervisora de ese distrito, M. Vieytes. A los directivos A. M. Miglierina, M. C. Rodríguez y G. M. Sverdlov. A los docentes M. Rueda, C. Val, S. Moauro, E. Blasco, C. Evangelio, A. Gagliardo, L. Villani, V. Finzi, S. Saudan y N. Troncoso. A los especialistas entrevistados R. Windler, E. Pastorino, R. Harf, L. Bosch, A. Malajovich, H. Duprat, M. Mayol Lassalle, P. Miranda, L. Pitluk, B. Ortiz, J. Akoschky y F. Origlio, E. Brandt, B. Goris, V. Kaufmann, M. Agrasar, P. Jaritonsky, A. M. Porstein, R. Baquero y L. M. de Linares, O. Tabacco y A. M. Borzone. A las madres, padres y abuelas, quienes describieron y pensaron junto a nosotras lo que hacen cuando cuidan y comparten su tiempo con sus hijos y nietos. Entre ellos a las abuelas L. Achile, C. Menéndez, A. Cantarín, B. Orovitz, M. de Franchini, A. L. Fontora y A. Santarnaría; a las madres E. Stasi, R. Figueroa, R. Rivero, R. Negrete, M. del C. Suárez, G. Cuitart, y a los padres Á. Rey, R. Lemke y R. Castellano. Todos ellos, padres, abuelos, docentes, formadores y especialistas, contribuyeron a comprender la compleja polémica en torno a este tema. También agradecemos a Alicia Zaina, por las minuciosas sugerencias que nos brindó al leer nuestros trabajos.

1. En la primera etapa de la investigación se relevaron opiniones de padres y abuelos que estuvieran al cuidado de niños menores de 3 años (véase el anexo 1).

2. En la primera etapa de la investigación se relevaron opiniones de especialistas, en su mayoría formadores de docentes para el nivel inicial, que provienen de diferentes campos del conocimiento: pedagogos, médicos, psicólogos, especialistas en lengua, literatura, música, expresión corporal, etcétera (véase el anexo 1).

3. En el capítulo 5, "Los secretos en la infancia", se presenta la "teoría de la mente", que describe las posibilidades cognitivas de los niños pequeños.

4. Estas conclusiones surgen de la interpretación del discurso de los distintos actores consultados y del rastreo bibliográfico realizado.

5. Esta concepción se relaciona con la propuesta del Diseño Curricular para niños de 2 y 3 años de la jurisdicción del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, donde los contenidos son formulados como "haceres". Por ejemplo, dentro del eje de la Expresión y Comunicación que postula este documento, se propone enseñar a conversar, a escuchar cuentos, a bailar, a cantar, etc. (GCBA, 2000c: 123 y ss.).

6. Tomamos el concepto de "buena enseñanza" de Fenstermacher (1989) para referirnos a las experiencias con fuerza epistemológica y moral que suceden en los hogares, recontextualizando la idea del autor.

7. El desarrollo de este apartado 1.1 se encuentra sintetizado en el cuadro de página 62 en el que se presentan las relaciones entre las problemáticas aquí enunciadas y la construcción de una caracterización propia sobre lo que se entiende por contenido en el jardín maternal.

8. Como logro de cierta autonomía es esperable que los bebés y los niños aprendan a dormir placenteramente en sus cunas o colchonetas, pero entendemos que este logro es el resultado deseable de un proceso que seguramente se inicia con el acunamiento en brazos del maestro. Creemos que respetar estos momentos de estrecho apego permiten el logro de otros momentos de mayor autonomía y despegue. No adherimos a posturas que consideran que no acunar facilita la autonomía.

9. Véase el capítulo 2, donde se desarrolla cómo se enseña a jugar.

10. "Guarderías", en el contexto de la Argentina, son las instituciones surgidas para "guardar", dar asistencia básica a los niños menores de 3 años en el horario de trabajo de sus padres. En ellas no se tienen en cuenta las necesidades educativas de los pequeños, sino que se satisfacen solo las necesidades básicas tales como la alimentación, la higiene y el sueño.

11. Alertamos también acerca del forzamiento de situaciones del ciclo jardín de infantes llevadas al jardín maternal.

12. La formulación original del concepto de "andamiaje" fue efectuada por Woods, Bruner y Ross en 1976, al estudiar la situación de cómo enseñar a niños de 3 a 5 años a construir una pirámide con bloques de madera como una de las situaciones típicas de formatos estudiados por Bruner. Así lo señala Linaza en la introducción a

la compilación que realiza de algunos escritos de Bruner (1998).

13. Véase el informe de investigación, Anexo 1.

14. Al hablar de "escenarios" partimos de la definición del diccionario: "un conjunto de condiciones en torno a un suceso". Desde la perspectiva didáctica, nos referimos al conjunto de decisiones docentes (selección y ubicación de materiales, organización del espacio, planteo de consignas verbales y corporales, etc.) para promover un aprendizaje deseado. En este sentido, construir escenarios es una forma de enseñar.

15. Para ampliar este tema, véase el capítulo 4.

16. Para ampliar este tema, véase el capítulo 2.

2. CUANDO DE JUGAR SE TRATA EN EL JARDÍN MATERNAL

Patricia Sarlé, Claudia Soto, Laura Vasta y Rosa Violante (*)

1. INTRODUCCIÓN

Cuando se trata el tema del juego en el jardín maternal, se nos presenta un interrogante difícil y complejo de responder pero necesario de plantear, al menos como eje organizador de algunas reflexiones iniciales: ¿cómo reconocer cuándo se hace presente el juego en el desarrollo cotidiano de las actividades?

La respuesta que construimos a modo de ensayo inicial y punto de partida está desarrollada en cinco puntos. Partimos de una serie de notas que caracterizan al juego en los niños de 0 a 3 años. Luego, en una segunda parte, seleccionamos y analizamos algunos de los juegos que se sucedieron en el devenir cotidiano en las salas del jardín maternal. En tercer lugar presentamos una categorización de las distintas formas de participación de los maestros en las situaciones de juego que fue construida a partir del análisis de las actuaciones docentes. Esto último nos permite afirmar y explicar que en el jardín maternal se enseña a jugar. Aunque lo presentaremos más adelante, al definir al jardín maternal como un espacio educativo, partimos del supuesto de que las situaciones que se producen en la vida cotidiana tienen como objeto propiciar el desarrollo y el aprendizaje de los niños pequeños. En el caso del juego, junto con los aspectos específicos propios del desarrollo del niño, también sostenemos su origen social y, por tanto, el rol mediador del adulto. Es en este sentido que planteamos que el juego se enseña. En cuarto lugar, presentamos la caracterización del “diálogo lúdico” como forma de enseñar. Por último, ofrecemos unas notas finales dirigidas a los docentes, que se proponen como diálogo abierto con el fin de compartir reflexiones sobre el lugar del juego en las propuestas de enseñanza para los niños pequeños.

2. ALGUNAS NOTAS QUE CARACTERIZAN AL JUEGO

EN LOS NIÑOS PEQUEÑOS

En el jardín maternal, los niños pequeños comen, duermen, están con otros niños y adultos, juegan, escuchan melodías, etc. De las diferentes actividades que ocupan la jornada infantil, en este trabajo nos detendremos en el juego. Buscamos describir el juego en este contexto particular de enseñanza y, al mismo tiempo, analizar cómo participa el docente en los juegos iniciados por los niños o en las situaciones lúdicas promovidas por él.

Dadas las notas con las que se ha definido al juego (creatividad, imaginación, libertad, placer, iniciativa del jugador, etc.), caracterizar el de los niños pequeños y diferenciarlo de otras conductas no es sencillo. Por esto, nos preguntamos cómo diferenciar la actividad lúdica del conjunto de "acciones" del pequeño. Es decir, cuáles pueden ser las marcas que permiten a un observador *darse cuenta* de que el niño está jugando. Con esto, buscamos describir algunos rasgos, a la manera de Wittgenstein (1988), (1) que nos permitan reconocer una actividad como lúdica en un contexto particular de uso, el jardín maternal. Desde esta perspectiva, identificamos cuatro marcas o rasgos característicos del juego en las salas de jardín maternal: a) la creación de contextos de significación compartida (intersubjetividad); b) la construcción de un marco de representación-ficción; e) la presencia de un formato; d) la automotivación.

2.1. LA INTERSUBJETIVIDAD

En primer lugar, el juego supone la creación de un espacio compartido, que no es necesariamente un espacio físico, sino un espacio de comunicación, entre la maestra y los niños y entre los bebés. El juego es, a la vez, una expresión de los procesos internos del sujeto y una forma de interacción comunicativa que se construye en relación con el medio físico y social. En este espacio *intersubjetivo* cobra sentido hablar de juego. En las salas de jardín maternal, el juego se da a partir de la participación conjunta con el adulto. Por esto decimos que supone un proceso de intersubjetividad y la creación de un *contexto o marco de significación compartida*.

Según Bateson (1972/1998), el juego en tanto lenguaje posee aspectos metacomunicativos que deben compartir los sujetos implicados en la acción. Estos aspectos metacomunicativos suponen la existencia de ciertos marcos de significación compartidos y, por lo tanto, intersubjetivos. El "acuerdo" que se da entre los jugadores permite determinar si una acción es o no juego. (2) Este acuerdo, que generalmente no es verbal, se realiza dentro de un marco que les permite a los jugadores distinguir entre "realidad y ficción/fantasía", moverse en el terreno del "como si", aunque esto no lo hayan expresado verbalmente. (3)

En la misma línea que Bateson, Kaye (1986) sostiene que jugar implica el

establecimiento de un acuerdo y una relación en un *marco situacional* de comunicación.

> El precursor de la comunicación no es en realidad comunicación sino un proceso asimétrico de interpretación. Inicialmente, el adulto recurre a prácticamente cualquier comportamiento del bebé que se parezca a un diálogo maduro de alguna manera y llena la otra mitad del diálogo a fin de acrecentar la semejanza. Al principio, el bebé emite signos indiferenciados, pero recibe respuestas diferenciadas. Esto a su vez proporciona rutinas predecibles o marcos temporales dentro de los cuales el bebé empieza a explorar el mundo de los objetos y recibe modelos repetidos para que los imite. A través de la imitación y de las respuestas contingentes de los adultos, los esquemas del bebé se diferencian, sus intenciones se hacen cada vez menos ambiguas y las interpretaciones de los adultos adquieren mayor exactitud […] con la repetición de su empleo, estos gestos se convierten en señales convencionalizadas dentro de su experiencia compartida (Kaye, 1986: 179).

De alguna manera, esta “estructura de comunicación” que se establece es la que permitiría avanzar hacia otras formas cognitivas más complejas.

2.2. La construcción de un marco de representación-ficción

En segundo lugar, jugar supone la construcción de un marco de representación-ficción que le da a las acciones que allí se realizan un sentido diferente del que estas mismas acciones tendrían si fueran ejecutadas en otro marco. Al hablar de marco de representación-ficción se está pensando en la posibilidad de simular o aparentar que algo *es* lo que *no es* en un sentido amplio. Por ejemplo, “es un juego” de persecución y no una carrera por atrapar a otro realmente; “es un juego de comiditas”, no una comida en sentido literal.

La posibilidad de actuar “como si” involucra la ficción, pero el “como si” no es el único modo de comenzar a hablar de representación. En este sentido, consideramos que lo ficcional se inicia a partir de los primeros “recortes” o “entrecomillados” que el niño pequeño hace de una situación vivida y que emplea para comunicar algo a otro. Ángel Rivière (2003) describe este proceso al enunciar su teoría de la suspensión. (4)

Según Rivière, durante los primeros ocho meses de vida, entre el niño y el adulto predominan los intercambios expresivos y emocionales en los que no hay distancia entre significado y significante, “se comparten y coordinan estados emocionales internos, se vive la emoción a través de la expresión del otro” (Español, 2001: 83). A partir del octavo mes, el niño comienza a utilizar gestos deícticos como forma de señalar y mostrar objetos. Estos gestos son signos instrumentales, ligados a la presencia de los objetos que tienen en sí mismos la intención de comunicar algo.

Ahora bien, podemos hablar de distanciamiento entre el significado y el significante a partir del segundo nivel de suspensión en que aparecen los “símbolos enactivos” (12-18 meses). En el juego funcional, el bebé no busca llevarse el vaso a la boca para beber (funcionalidad de primer orden) sino que “hace como si” bebiera; no sustituye aún un

objeto por otro ni crea significados nuevos para los objetos. Es decir, el bebé necesita aún utilizar un vaso, pero lo hace descontextualizado del momento de beber. Su juego es el "recorte" de una situación conocida pero fuera de contexto. (5) Es el adulto, que reconoce la acción que el niño evoca, quien da referencia a lo que está tratando de comunicar. A partir de la acción del niño, el adulto comprende el pedido y arma la situación del conjunto.

Estas primeras formas de representación avanzan hacia las pautas simbólicas de los niños de más edad y los juegos del "como si". El juego simbólico, que aparece alrededor de los dos años, le va a permitir al niño fingir, sin necesidad de la cláusula "yo finjo que…". Este juego es el que más ha interesado a los investigadores. (6)

2.3. Formato del juego

En tercer lugar, uno de los rasgos que caracterizan al juego es el establecimiento de un *formato*. Bruner (1989) define este concepto en el marco de la metáfora del andamiaje. Para este autor, los formatos son segmentos previsibles encadenados entre sí. El formato presenta para Bruner (1986) dos tipos diferentes de estructuras: una *profunda*, que le da significado al juego, y otra *superficial*, que consiste en un conjunto de reglas de realización. En el caso del juego del cucú, la estructura profunda es la de la desaparición controlada de un objeto o persona, mientras que la superficial puede ser construida con el uso de una pantalla o cualquier otro objeto que se utiliza para cubrir el objeto-persona, la variación en el tiempo, etc. El juego que se establece entre el adulto y el niño es "una pequeña protoconversación" (Bruner, 1986: 14).

Cuando el formato se inicia, el adulto es quien tiene el dominio de la situación. Las sucesivas repeticiones llevan al niño a asumir mayor protagonismo en la propuesta (Bruner, 1986; Kaye, 1986). Una vez que el niño logra control de la situación, el formato se rompe y se abre a nuevos posibles. Pierde entonces su carácter de ritual como repetición con un final fijo y comienzan a construirse situaciones que van más allá de la repetición o la circularidad. Las acciones dentro de este formato vuelven a aparecer, pero nunca de la misma manera. El juego se construye a partir de este proceso "recursivo": se vuelca sobre sí mismo y reaparece modificado (repetición espiralada de un formato). De esta manera, el juego se distingue de la repetición circular y cerrada sobre sí misma, propia del ritual.

2.4. Automotivación

Para jugar el niño tiene que *querer* hacerlo. Esto es lo que se denomina

“automotivación”. En el caso del niño pequeño, la automotivación también comprende la respuesta del niño a la iniciativa del adulto al juego. Ante la propuesta del adulto, el bebé puede responder positivamente. Cuando esto sucede, la actividad iniciada “dispara” la fuerza del juego; este se alimenta a sí mismo y pasa a ser la principal ocupación del bebé.

Estas cuatro notas que caracterizan al juego del niño pequeño se presentan articuladas entre sí y varían en cada juego particular. En el marco de este estudio, permiten comprender el proceso de “construcción” del juego en las salas de jardín maternal y mirar desde otros lugares lo que tradicionalmente, desde la perspectiva piagetiana, se consideró como juego funcional.

3. LOS JUEGOS: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

En este punto, analizaremos juegos observados en salas de bebés, deambuladores y de dos años, en el marco de la investigación “Los contenidos de enseñanza en el jardín maternal”. (7) Algunos de estos juegos fueron propuestos por las docentes. Otros surgieron espontáneamente en el momento del juego en el patio.

3.1. Los juegos en la sala de bebés

En la sala de bebés, los materiales tienen una presencia particular. Una de las propuestas lúdicas presentadas por la docente fue el momento de “Juego con bloques de gomaespuma y pelotas”. Durante el desarrollo de esta actividad, se sucedieron una serie de juegos que conformaban una secuencia sencilla y en la cual maestra y niño interactuaban en un formato lúdico. Estos juegos fueron: a) “hacer caer la pelota”; b) “saludarse como si se encontraran”; e) “aparecer y desaparecer”; d) “manejar el aro como si fuera un volante”.

De estas cuatro formas, describiremos el “hacer caer la pelota” analizando la situación desde las notas ya mencionadas que proponemos como características de las situaciones lúdicas.

> 8.30 hs. Dos docentes, una maestra y una maestra auxiliar han iniciado su tarea. Están presentes tres bebés: Martín, Clarisa y Camila, como los llamaremos aquí, cuyas edades rondan el año. La maestra pone música. Los bebés sentados en la colchoneta miran cómo la maestra va armando el lugar de juegos con diferentes materiales. Coloca cubos y planos inclinados de espuma, cilindros que tienen la altura adecuada para que los chicos puedan sostenerse de ellos y pararse. Arma sectores colocando un cubo sobre otro y rampas a continuación. La maestra auxiliar acerca a Camila a la zona de juego, trata de dejarla parada. La bebé da unos pasitos y ella le dice: “¡Qué bien, cómo camina!”. Luego, Camila se sienta y gatea

acercándose a los cubos de espuma.

Mientras tanto, la maestra saca grandes pelotas de plástico sonoras de una gran bolsa, las mueve y se las va entregando. Los otros nenes sacuden, golpean las pelotas. La maestra coloca una pelota sobre el cilindro y la tira. Los nenes la observan. Vuelve a poner la pelota sobre el cilindro. Camila ahora se acerca, sacude el cilindro hasta que la pelota cae. Esta secuencia se repite: la maestra coloca la pelota sobre el cilindro, la niña la tira. Cada vez que sucede, la maestra dice: "¡Muy bien!".

Los otros bebés repiten también la acción. Por ejemplo, Clarisa empuja el cilindro y hace caer la pelota como antes hacía Camila. Toma la pelota y repite lo que hace la maestra: pone ella la pelota sobre el cilindro. La maestra le sostiene la pelota con su mano y la observa. Clarisa empuja para que caiga la pelota. Comienza de nuevo el juego. La maestra dice, mostrando el cilindro y señalando la pelota: "¿la ponemos acá?". Clarisa torna la pelota y la pone ella sobre el cilindro de gomaespuma. La maestra toma otra pelota, la coloca sobre una estructura de gomaespuma de forma cúbica, y dice: "Mirá, Clari", mientras empuja la pelota para que se deslice. (8)

Como se observa en el relato, la maestra es quien comienza armando un escenario ficcional en donde lo que se realiza posiblemente sea un juego si los jugadores (los bebés) lo deciden así. La maestra propone una secuencia de acciones repitiéndolas hasta que se asegura de que los niños comprendieron su formato. En este caso, se trata de "poner sobre y tirar" (la pelota se pone sobre el cilindro para que los chicos empujen haciendo caer la pelota). Ella es quien inicia el *formato de juego compartido* y encauza las acciones en un marco lúdico. La maestra da el "sentido de juego" a la acción de poner y tirar. A través de sus gestos, expresiones y comentarios, va marcando un espacio en donde las acciones cobran un sentido diferente de lo que significarían en otro terreno.

La construcción del formato de juego se logra por la reiteración de la acción en una suerte de *ritual lúdico*, con un final esperado pero que puede ser cambiado. Las modificaciones aparecen a medida que los niños dominan el formato. Por ejemplo, uno de los primeros cambios es la ruptura por parte del niño del encadenamiento original propuesto por la maestra. El bebé ya no solo sacude el cilindro para hacer caer la pelota, sino que pone la pelota sobre el cilindro para realizar lo que antes hacía la maestra. Al asumir parte de la acción, entre la maestra y el niño se conforma un *diálogo lúdico* en el que las palabras se reemplazan por las acciones. La niña interpreta la acción de la maestra de "poner sobre el cilindro" como un significante que alude a la totalidad de un formato (poner la pelota sobre el cilindro y empujar el cilindro para que la pelota caiga). La maestra inicia la acción, pone la pelota sobre el cilindro y espera la respuesta del niño. Al reiterar la secuencia del juego para que sea aprendido no solo por una de las niñas, sino por el resto de los niños presentes, la maestra socializa el juego y se transforma en "mediadora".

3.2. Los juegos en la sala de deambuladores (9)

Tal como señalamos, en las salas de jardín maternal, a partir de un material o una iniciativa de la maestra se suceden una serie de juegos que recuperan las diferentes

acciones que los niños fueron realizando en otros momentos. En el caso de los deambuladores analizaremos dos juegos, el primero realizado en la sala y el segundo, durante el juego en el patio.

3.2.1. Taparse, destaparse y saludar

Este primer juego tiene un soporte material que es el papel celofán. La propuesta supuso una serie de "pequeños juegos" incluidos en él. Estos fueron: "taparse con el papel", "taparse, destaparse y saludar", "hacer ruido", "juego de chocar".

Al igual que con la sala de bebés, a continuación analizaremos solo un fragmento de este juego, en este caso, el de "taparse, destaparse y saludar".

> Hay catorce niños, cuyas edades se encuentran entre los 18 y 24 meses y dos maestras (M1 y M2). Se ubican en el espacio libre de la sala.
>
> M1: –Tengo una bolsa que tiene sonido, mucho sonido. ¿A ver? (Sacude la bolsa que en su interior tiene los papeles de celofán.) ¿Vos querés ver?
>
> M2: –Sí, porque hace mucho ruido.
>
> M1 saca lentamente un pliego de papel celofán verde de la bolsa.
>
> M2: –Ay, qué lindo.
>
> M1: –¿Sabés una cosa, seño? Estoy viendo todo de otro color. (Dice esto mientras abre un pliego de papel verde delante de su rostro.)
>
> M2: –Nosotras estamos viendo unos nenes muy lindos de otro color.
>
> M1: –De color verde.
>
> M2: –Comieron mucha lechuga.
>
> M1: –¿A ver si hay otro? (Saca otro papel lentamente de la bolsa, mientras lo hace mira a los niños que permanecen sentados mirando a las maestras.)
>
> Reparten un papel a cada niño de modo que cada uno tiene un recorte de papel en sus manos, al igual que las maestras. Todos caminan por la sala. Una nena se tapa la cara con el celofán extendido, la maestra la observa y se lo coloca de igual forma imitándola, se acerca a su rostro y le dice "Hola". La maestra se acerca con el celofán sobre su rostro a otros dos niños y les dice nuevamente "Hola". Luego le dice a una de las niñas: "A ver, mostrame el tuyo". La niña se lo coloca sobre el rostro, la maestra se acerca y le dice: "Hola, ¿cómo te va?". Hace lo mismo con otro nene, le dice "¿A ver el tuyo?", y repite la misma acción anterior.

En este fragmento, lo primero que llama la atención es el diálogo entre las maestras. Este diálogo es el que permite la construcción de un *marco de ficción*, señala la entrada al terreno lúdico e indica que "no es real que nos saludamos" sino que "es un juego". El material elegido, papeles celofán de colores, permite "pigmentar" la realidad y refuerza el "ahora no es saludo sino jugar a". Este "como si" aparece en los diálogos graciosos entre las maestras ("los nenes se ven verdes porque comieron lechuga"). Las maestras marcan desde el comienzo este *contexto de significación compartida* al comunicarlo entre ellas y a los niños. Los niños ingresan a ese espacio aunque no comprendan aún lo que están diciendo las maestras. Exploran el papel e imitan sus mismas acciones (en el ejemplo, "ver a través del papel").

La maestra captura un gesto de la nena (el de llevarse el papel a la cara) para

construir un nuevo *formato de juego* (taparse la cara, acercarse y saludar). La decisión de la maestra parte de la observación atenta de las acciones de los niños; tal vez la niña le está recordando un formato de juego conocido entre ambas o la maestra recupera solo un gesto y le enseña a jugar. Al agregar el "saludo" aparecen nuevos elementos a la estructura superficial del formato de juego, en este caso conocida en otro contexto por los niños, pero que en este marco asume un carácter ficcional.

Así como en la sala de bebés, aquí la maestra es la que enseña a jugar en formatos conocidos con final abierto y arma una secuencia que se va despegando de la realidad para dar paso al "como si". En el juego, no fue necesaria una serie de explicaciones por parte de las maestras para que los niños "entraran" en la propuesta. El juego de taparse la cara y saludar combina dos juegos usuales en los bebés ("aparecer y desaparecer" y "saludarse como si se encontraran"). En este sentido, la sala constituye un espacio en el que los niños y las maestras comparten ciertos significados que fueron construidos a través de la participación conjunta en actividades previas. En este marco, se suceden las acciones lúdicas. Una iniciativa de la maestra (acercarse y saludar a través del papel) es interpretada por los niños rápidamente.

Ahora bien, una vez que los niños conocen los juegos y tienen un mayor repertorio de formatos pequeños para combinar entre sí, pueden darse situaciones como la que sigue.

> La maestra está sentada en el piso, frente a ella hay un nene que sostiene un papel celofán extendido a la altura de la cabeza de ambos. La maestra inclina su cuerpo lentamente hacia la hoja de papel celofán que sostiene el niño de manera que su cara queda totalmente cubierta por el papel.
>
> Maestra: –Ah … vos querés … Holaaa, Holaaa.
>
> Luego se aleja del papel. El niño sonríe. El papel se cae de las manos del niño, la maestra lo toma y dice: "A ver, a ver. ¿Vos?". Le tapa la cara con el papel y dice: "Holaaa". El niño sonríe. Luego este toma el papel de la maestra de manera que ambos sostienen el papel con las manos. El niño le acerca el papel al rostro de la maestra de forma que queda cubierto por el papel celofán. En ese momento la maestra le repite "Holaaa".
>
> El niño sonríe y con sus manos le toca la cara a la maestra a través del papel celofán. Luego se lo saca. El nene sonríe y aplaude. La maestra lo coloca nuevamente sobre su rostro y repite: "Holaaa". El niño pasa nuevamente sus manos por el rostro de la maestra a través del papel celofán. Luego le saca el papel y la maestra dice: "Acá tá".
>
> El nene arruga el papel y lo tira al piso. La maestra le dice: "¿Ya está, lo guardamos, se lo llevamos a la seño?". El nene levanta el papel del piso y se tapa la cara. La maestra le dice: "¿Dónde está la cara de Fede?". Le pasa sus dedos por la cara a través del papel celofán. El nene se lo saca y la maestra le dice: "Acá tá".
>
> La situación se repite de igual manera que la anterior. Por último, el nene se tapa la cara nuevamente, permanece así por unos segundos y luego acerca el papel al rostro de la maestra.

Esta situación es muy similar a la descripta por Bruner (1986) en el juego del cucú. Sin embargo, las palabras de la maestra ("ah… vos querés") parecieran indicar un modo de comunicación que expresa algo más que la repetición del formato del juego. A partir de un recorte que hace el niño (sostener el papel celofán sobre su cara) la maestra captura la intención comunicativa del bebé. Por esto, enseguida dice "hola, hola" e inicia

el juego de ocultarse y aparecer. La participación del niño en el juego, su risa, su insistencia por repetir una y otra vez la secuencia, pone de manifiesto que era efectivamente esa su intención. Este recorte que realiza el pequeño, es lo que Rivière denomina "símbolo enactivo" (Español, 2001). La maestra y los niños comparten el significado del gesto y se lo pueden comunicar mutuamente.

Ahora bien, como el juego en este caso es propuesto por el niño, la secuencia de acciones que se suceden comienzan a abrirse. El niño va agregando nuevas acciones tales como tocar el rostro a través del papel, aplaudir, etc. La maestra retoma estas acciones (incorpora la acción de tocar el rostro) e introduce nuevas (decir "Acá tá" al retirar el papel). El juego del niño es observado por la maestra y ella le responde dialogando lúdicamente con los gestos, y así construyen entre ambos un juego compartido. En este caso, cada secuencia tiene un final más abierto que un simple ritual. La variación comienza a tener mayor fuerza que la repetición y la actividad no solo se sostiene a sí misma sino que también se cierra con el paso a otra cosa ("arrugar el papel").

3.2.2. "Te choco y me voy"

En el juego en el patio, las acciones son iniciadas por los niños. Las maestras suelen observarlos y disponer materiales que les permiten a los niños realizar juegos motores. Uno de estos juegos es "Te choco y me voy". La siguiente situación permite ilustrar este juego:

> Una nena se asoma por la ventanita de una de las trepadoras. Pasa un nene, Agustín, en una zapatilla (10) y acerca su cabeza a la de la niña. Luego se aleja con la zapatilla a otro lugar del patio. Vuelve a la trepadora y nuevamente acerca su cabeza como chocando con la cabeza de la niña. Se aleja de ese sector. Otro nene, Nicolás, también se acerca con su zapatilla y arrima su cabeza a la de la niña. Retrocede un poco con la zapatilla y vuelve a acercarse, esta vez chocando su cabeza con la de la niña.
>
> Se acerca Agustín y toca su cabeza con la de la nena, se ríe. Retrocede. Nicolás hace lo mismo, se ríe. Esta secuencia alternada se repite dos veces. Luego se acercan los dos nenes y en forma conjunta chocan las cabezas con la de la niña que sigue asomada a la ventana de la trepadora esperando a sus compañeros de juego. La velocidad del juego va en aumento y las risas son más sonoras, hay un ritmo más vertiginoso en la acción de los niños.

En este fragmento de los juegos en el patio se observa como nota distintiva que el juego lo inician los niños. La secuencia es acercarse, tocar la cabeza de la niña como si chocaran, retroceder, a la que se agrega reírse al terminar la acción, y hacerlo en forma conjunta y reírse. El formato se construye por la reiteración de las acciones en una especie de ritual con final abierto. La reiteración de acercarse, chocar y alejarse transforma la primera secuencia de acción en un formato lúdico, cuyo final es incierto y se conforma en la acción. Los niños, al jugar, mantienen la estructura profunda del formato (acercarse, tocarse y alejarse) y van introduciendo variantes en su estructura superficial: primero se tocan suavemente y de manera alternada, luego se chocan, se acercan los dos juntos y se ríen. Esta acción la inicia uno de los jugadores, Agustín, y se

agrega Nicolás, quien imita lo iniciado por el primero varias veces. Los tres nenes que comparten el juego se comunican en la acción la entrada al espacio de lo lúdico. No es la realidad de chocarse sino que es un juego con un marco de *significación compartido* por todos y no verbalizado. El papel del adulto es el de armar el espacio de juego a partir de la previsión de los materiales y el cuidado de la seguridad de los pequeños. El maestro no inicia la entrada al campo ficcional ni propone un formato; deja hacer a los niños, quienes inician ellos mismos la secuencia lúdica, la comunican y la transforman de manera circular y recursiva (recuperan las acciones anteriores y agregan nuevas).

Se hace evidente la *automotivación* dado que son los niños quienes espontáneamente deciden incluirse en el juego. En las acciones de los niños se evidencia cierto "contagio emocional" (Stamback y otros, 1984). Hay un aumento en la velocidad y en la intensidad de las acciones (los acercamientos son cada vez más rápidos, las risas son cada vez más sonoras). En el final del juego observamos que, además de ser inesperado, ha llegado a su "clímax", es un final "dramático" (11) en términos de Bondioli (1995).

3.3. Los juegos en la sala de dos años

Las salas de dos años suelen contar con una maestra y una auxiliar. El espacio se organiza en secciones o rincones con diferentes propuestas en torno a los materiales. En este apartado vamos a tomar dos situaciones de "como si". La primera se desarrolla en el rincón de dramatizaciones, en el marco del "juego trabajo", (12) y la segunda es un juego en el patio, iniciado por los niños.

3.3.1. En la sala, "como si fuera una casa"

> El espacio está ambientado con pileta, cocina, mesa, sillas, vajilla, ropa y bebotes. Cuatro nenes se acercan, sacan la vajilla y los bebotes. Una nena sentada mira mientras otra saca la vajilla y la pone en la mesa sobre las bandejas, un nene con un bebote se sienta a la mesa. La nena que saca la vajilla intenta poner un antifaz a un nene que se niega. La nena sentada distribuye la vajilla en la mesa. No se hablan, hacen sin consultarse ni proponerse, la nena intenta ahora poner un sombrero a un nene. Este se niega pero otra nena acepta y se lo pone. Llevan las cosas a la pileta de la mesa, lo que no quieren lo tiran en el piso y luego lo recogen, una nena hace que bebe de una taza, una nena da de tomar a un bebote con una taza. La maestra se acerca y se sienta en la casita con un bebote en brazos. Las nenas la rodean, una tiene un bebote; la otra, un sombrero.
>
> Maestra: –¿Tu bebé tiene calor? –le dice a una nena que tiene un muñeco desnudo–. ¿Y el tuyo tiene frío?, le dice a la otra que tiene un muñeco vestido.
>
> La nena le entrega a la maestra su muñeco y va a buscar vajilla sin responderle.
>
> Maestra: –¡Qué rico! –exclama mientras bebe–. ¿Qué me trajiste?

Los niños que participan de la situación "saben" que el lugar donde juegan no se trata de una casa real sino de un juego. El significado real de las acciones ha quedado encomillado para dar lugar al significado ficcional de las mismas. Hay un jugar como si

fuera una casa. La ficcionalidad es un marco de significación que todos los jugadores comparten sin verbalizarlo; el marco da significado a lo que pasa dentro, no son acciones reales sino representadas, pero abrevan de la realidad cultural compartida por todos.

La maestra entra dentro del campo de la ficción verbalizando lo que sucede. Es la única que lo hace. Las acciones de los nenes recuerdan a las de los deambuladores ya que hay un ir y venir, llevar y traer, poner y tirar, pero ahora la representación tiene un lugar más importante. Todo es hecho representando ficcionalmente la realidad. Pareciera que los formatos esencialmente motores de los deambuladores ahora se han transformado con el agregado de una connotación representativa. La maestra con sus comentarios "da vida" a los muñecos que tienen frío o calor y sostiene la idea de que la niña acerca la vajilla para jugar a "como si" fuéramos a comer ("que rico, ¿qué me trajiste?").

3.3.2. En el patio, "como si fueran sombreros"

> Los nenes están en el patio al cuidado de una de las maestras. La otra está cambiando a una nena en la sala. Son alrededor de 20 nenes, el patio es un espacio amplio, con diferentes tipos de juguetes y juegos (coches piepedal, hamacas, trepadoras, etc.). También hay grandes tinajas de plástico que se usan para juegos individuales y, en época de verano, para juegos con agua. La altura de ellas llega hasta el abdomen de los niños.
>
> Una nena comienza a ordenar dos tinajas boca abajo y luego se sube. Empuja a otra nena que pretende sentarse. Tres nenes caminan con la tinaja en la cabeza, uno comienza a arrastrarla y los otros lo siguen. En otro sector, otros niños arman una hilera de tinajas para pasar. Una nena llama a otra para que le ofrezca las manos para bajar, la hilera desaparece pues cada uno se lleva una tinaja. Caminan con las tinajas de sombrero, se ríen, se miran.

En este caso, igual que en los anteriores, resulta significativo observar el establecimiento de acuerdos intersubjetivos en los juegos infantiles sin mediar la intervención directa del docente, ni intercambios verbales entre los pequeños. Los mismos niños crean un marco de significación compartida: "las tinajas representan sombreros para ponerse en la cabeza y caminar". Este significado no convencional dado a un objeto demuestra la construcción de representación-ficción en el que un objeto real es usado "como si fuera otro". De común acuerdo y sin mediar la palabra, entran en un campo que todos asumen como no real; los jugadores se "comunican" la "entrada" en el terreno del juego y actúan sabiendo que lo que hacen es juego. En este ejemplo, aún más que en otros, se hace presente la automotivación en la medida en que los niños participantes toman la decisión de "entrar" en el juego. Aquí el juego surge por imitación visual.

4. EN EL JARDÍN MATERNAL SE ENSEÑA A JUGAR

En el jardín maternal, existen modos de enseñanza particulares (Violante y Soto, 2001). (13) El juego también tiene una forma particular de ser enseñado, dado su componente social y el carácter intencional de la tarea docente (Bruner, 1986; Kaye, 1986; Sarlé, 2001). Ante esto nos preguntamos: ¿cómo participa el maestro en las situaciones lúdicas? ¿Cómo enseña a jugar a los niños de 0 a 3 años?

A partir del estudio del juego en el jardín maternal (véase el informe de investigación del Anexo 2), reconocemos dos grandes modos de participación del docente. El primero es compartido por la mayoría de las actividades que se realizan en el jardín maternal. El segundo es el que identificamos como "exclusivo" de los momentos lúdicos. Si bien nuestro interés responde especialmente al segundo tipo de participaciones, las del primer tipo permiten conformar el contexto en el que lo específicamente lúdico se desenvuelve.

El primer modo de participación de los maestros en las situaciones de enseñanza incluye alguna de las siguientes acciones. Es habitual que en la sala de bebés el docente apruebe y valore las acciones realizadas por los niños. Esto sucede, especialmente, cuando coinciden con sus expectativas o con lo convencionalmente esperado desde el punto de vista social (por ejemplo, en el lactario, la maestra dice "muy bien, cómo Clarisa guarda las pelotas en la bolsa"). Otras veces se observa en la maestra la verbalización de acciones que los niños van realizando (por ejemplo, anuncia verbalmente lo que van haciendo, habla "por lo niños" cuando interpreta algún deseo o interés de ellos). Los docentes también arman escenarios diversos, poniendo música o delimitando diversos sectores según los materiales que incluyen en cada uno de ellos. Cuando los niños se proponen realizar ejercicios o desafíos motrices, suelen ofrecerse como sostén y apoyo acompañando el despliegue de acciones infantiles.

Estos modos de participación que no son exclusivos de las situaciones de juego asumen funciones vinculadas a él cuando aparecen en el contexto lúdico. Por ejemplo, la construcción de escenarios guarda relación con la selección de objetos y juguetes que habilitan la entrada al campo de la ficción y marcan contextos de significación compartida donde los niños reconocen escenarios escolares de juego. (14)

El segundo tipo de participación que mencionamos es "exclusivo" de las situaciones lúdicas y se hacen presentes cuando el maestro es quien inicia el juego. El maestro participa, en primer lugar, proponiendo la entrada al campo de la ficción/representación. En segundo lugar, interviene promoviendo la realización de secuencias de acciones propias de un formato lúdico. En el cuadro 1 presentamos las formas de enseñar a jugar en el jardín maternal. Como se observa, ambas formas de "enseñar juegos" guardan una fuerte vinculación con los rasgos descriptos en el primer punto. Por esto, analizaremos este modo de participación a partir de las notas ya mencionadas.

Cuando el docente inicia el juego se establece una relación asimétrica que va desapareciendo como tal a medida que el niño va asumiendo el "control de la situación". A medida que la acción es iniciada por el niño, el adulto asume la responsabilidad de recuperar y enriquecer estas acciones, constituyendo experiencias lúdicas compartidas. Así, en los momentos en que el docente observa las acciones de los niños, puede interpretar y retomar propuestas de ellos incluyéndolas como parte de un formato que

arma y propone para su reiteración. Esta forma de enseñanza que se realiza durante el desarrollo de la actividad puede reconocerse cuando el docente presenta un formato de juego a partir de la acción del niño o bien repitiendo el formato que el niño propone.

Todas estas formas de enseñar a jugar poseen características comunes en la medida en que requieren de igual manera una *actitud de disponibilidad* para el juego por parte del maestro (Sarlé, 2001; Harf y otros, 1996). Esta actitud consiste en una presencia comprometida del adulto en la situación de juego, implica asumir una postura actitudinal particular: "estar disponible es estar atento, es medir el grado de intervención que la propia conformación del 'campo de juego' reclama" (Harf y otros, 1996: 185). Tal actitud de disponibilidad supone el establecimiento de una comunicación real; cuando esto aparece, decimos que se ha establecido un "diálogo lúdico", en el que adulto y niño entran en "sintonía", y tiene lugar un contexto de significación compartida en relación con la situación de juego que se desarrolla.

Cuadro 1. Formas específicas de enseñar a jugar

El docente propone la entrada al campo lúdico.	a. Armando escenarios.	
	b. Incluyendo objetos culturales en contextos ficcionales.	b.1. Haciendo hablar a los objetos.
		b.2. Usando los objetos de modo convencional.
		b.3. Usando los objetos de modo no convencional.
	c. Prestando conciencia de que "lo que es" "no es" la realidad; a través de tonos de voz, miradas, gestos que marcan el carácter ficcional de la acción.	
El docente promueve la realización de un formato lúdico.	a. Construyendo, realizando y proponiendo secuencias de acciones propias de los "formatos lúdicos".	
	b. Observando, recuperando y enriqueciendo acciones de los niños e incluyéndolas como parte de un formato.	b.1. Dando inicio a la realización del formato a partir de las acciones de los niños.
		b.2. Reiterando la realización del formato (re-cursividad)

A continuación desarrollaremos las distintas formas de enseñar a jugar en el jardín maternal ya enunciadas en el cuadro l.

4.1. El docente propone la entrada al campo de la ficción-representación

La entrada al campo de la ficción se propicia a partir del armado de escenarios, la inclusión de objetos culturales y el "préstamo" de conciencia al otorgar carácter ficcional a acciones que inicialmente no tienen ese significado para el niño.

La *creación de escenarios* de juego es una forma de establecer una invitación al campo de la ficción. En el momento de armar el escenario de juego, los docentes suelen mantener ciertas regularidades (por ejemplo, disponen de una manera particular el mobiliario, utilizan otros recursos como la música e incluyen objetos que son de alguna manera "novedosos" ya que no están siempre al alcance de los niños). De alguna manera, estas regularidades tienen como fin facilitar en los niños la invitación a jugar dentro del contexto escolar. Estos escenarios lúdicos son propositivos en cuanto desafían las posibilidades de los niños proponiendo acciones que se encuentran en su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1988; Bruner, 1986).

Otra forma de crear escenarios consiste en "contextualizar" el recorte que el niño realiza al generar un símbolo enactivo. En este caso, el adulto interpreta las acciones que hace el bebé y amplía la situación. En el ejemplo del juego con papel celofán, sostener el papel a la altura de la cabeza alude y representa "taparse la cara y saludar". El docente reconoce este gesto y trasmite el mensaje al resto de los jugadores.

Un segundo modo de participación del docente consiste en *la inclusión de objetos culturales en contextos ficcionales*. Esta inclusión puede tomar tres formas diferentes: a) el adulto como mediador entre el objeto y el niño; b) la inclusión de objetos para ser usados de manera convencional; c) la inclusión de objetos para ser usados de manera no convencional.

En el primer caso, el adulto ejerce un papel de mediación entre el objeto y el niño, dirigiendo la atención del niño hacia el objeto, "haciendo hablar al objeto". El objeto es incluido en el juego como un miembro más por lo que se denomina a esta situación "triálogo" o juego de a tres (Newson, citado en Bondioli, 1995: 216). Estos modos de mediación, más comunes en las salas de bebés, también aparecen en los niños más grandes. Por ejemplo, en la sala de dos años, el docente suele enriquecer la ficción establecida por los niños entablando diálogos con ellos, animando a los objetos o dándoles vida.

En segundo lugar, los objetos pueden incluirse en el contexto de juego para que sean utilizados de manera convencional. Por ejemplo, en la sala de dos años, la maestra incorpora en el escenario de la casita, un juego de vajilla para que los niños jueguen al

"como si".

Por último, el docente puede promover un uso no convencional de los objetos. En este caso, el docente interviene realizando una referencia simbólica en relación con los objetos. En las situaciones que observamos, la maestra propuso a los bebés jugar con el aro "como si estuvieran manejando".

En tercer lugar, el maestro inicia la ficción a partir de un *préstamo de conciencia* a la acción del niño. Así como el adulto "completa las frases" de los bebés y dialoga con ellos aun antes de que comprendan el sentido de las palabras, el maestro les asigna carácter simbólico a las acciones que los niños realizan y que no tienen ese significado para ellos. De alguna manera, el docente le "presta" al bebé la conciencia ficcional de lo que está realizando e incluye la acción en el campo lúdico. Un ejemplo de esto es la forma en que otorga significado a los objetos ("el aro como volante"), hace "hablar" a los muñecos mientras los cambia ("da vida" a los objetos) o utiliza tonos de voz, miradas, gestos que hacen "cómplice" al bebé del carácter ficcional de la acción.

4.2. El docente propone y promueve la realización de un formato lúdico

Además de proponer la entrada en el campo lúdico, el maestro promueve la realización de un formato lúdico. Esta segunda forma de "enseñar juegos" asume dos modalidades. En la primera, el maestro construye secuencias de juego; en la segunda, observa, recupera o enriquece formatos producidos por los niños.

• *La construcción de secuencias de acciones lúdicas.* En el *inicio* del juego generalmente es el docente quien *propone formatos 1 secuencias de acciones*. En este caso, el formato de juego está constituido por una secuencia de acciones que se repite y que el maestro realiza frente a los niños. La reiteración sucesiva del formato hace posible su apropiación total por parte del niño.

En el ejemplo presentado del juego de bebés (punto 2.1), la maestra realiza una secuencia de acciones que consiste en construir a partir de "poner sobre" para "dejar caer". En un primer momento, la maestra realiza el juego completo y lo repite. Algunos niños "interpretan" la acción de la maestra y comienzan a imitar su acción, con su ayuda. Finalmente, una de las niñas realiza la acción de construir "poniendo sobre", luego empuja y destruye lo que construyó. En ese momento, la niña pasa de realizar una acción complementaria con la docente a completar la secuencia por sí misma.

• *El docente observa, recupera y enriquece acciones de los niños incluyéndolas como parte de un formato que se construye en las reiteraciones sucesivas.* Cuando el docente está atento a la conducta de los niños, puede, durante el desarrollo de la

situación lúdica, iniciar la realización de un formato, rescatando sus acciones. Por ejemplo, al observar a un bebé esconder su cabeza entre los brazos, la maestra puede iniciar un juego de aparecer y esconderse a partir de la pregunta "¿dónde está…?".

Al observar y alentar a los niños a repetir las acciones se promueve la reiteración que enriquece el juego. Cuando los niños dominan el formato, comienzan a incluir variantes. En este sentido, lo que caracteriza el juego a estas edades es una reiteración del formato que es más que una repetición. Se trata de un proceso recursivo en el que la situación que se repite nunca asume la misma forma. Por ejemplo, en la sala de deambuladores, en el juego de taparse con el papel y saludar, la maestra es quien enriquece el formato en un principio inclinando lentamente su cuerpo hacia la hoja de papel que sostiene el niño en el momento de saludar. Este agregado es incorporado por el niño cuando reitera el formato, pero luego es él quien también le introduce una variante al tocarle la cara a la maestra a través del papel celofán. Esto también es retomado por la maestra, quien pasa sus dedos por la cara del niño a través del papel celofán.

En síntesis, el desafío de la tarea de enseñanza en el contexto de juego consiste en que el maestro tome al niño como un verdadero interlocutor en el diálogo lúdico que se establece, respetando los tiempos, intereses y características individuales de los niños. Para esto se requiere una escucha atenta de las acciones de los bebés. Es preciso considerar la conducta de los niños como "texto" por leer y descifrar, observar sus acciones, considerarlas como posibles formatos que pueden ser construidos o parte de formatos conocidos. Un docente que observa con detenimiento el desarrollo de una actividad, si sabe mirar y comparte la cultura lúdica con el niño, podrá participar en las diferentes situaciones que allí se presentan potenciando el juego de los niños. La posibilidad de lectura, de interpretación y de respuesta contingente a lo observado por parte del docente parecen ser algunas de las condiciones para construir formas de enseñar a jugar a los niños pequeños.

5. EL "DIÁLOGO LÚDICO": UNA FORMA DE ENSEÑAREN EL JARDÍN MATERNAL

Uno de los resultados de este trabajo consiste en comprender el juego en el jardín maternal como un diálogo que se establece entre adulto y niño. A este diálogo lo denominamos *diálogo lúdico*.

En tanto diálogo, el juego es una actividad social y relacional. Se inicia con la intención de comunicar algo específico pero se "desliga" de este sentido literal para conformar un campo metacomunicacional y ficcional. En este marco, los jugadores intercambian mensajes sometiéndose a reglas que controlan la secuencia, pero que pueden modificarse si así lo requiere el mismo juego. Son reglas paradójicamente inciertas en lo referente a su producción final. En tanto diálogo, involucra no solo la

palabra y la voz, sino también los gestos y las expresiones que lo acompañan y permiten comprender el tono emocional que se transmite.

Existe alguien que inicia el diálogo; en el caso del jardín maternal, cuanto más pequeños son los niños, este inicio está frecuentemente a cargo del maestro, quien crea un formato de interacción en el que el contenido que se actúa es el mismo juego. El adulto está interesado en sostenerlo a través del tiempo, por eso repite una y otra vez el formato ante el niño. Sin embargo, si el otro sujeto participante (en este caso, el bebé) no asume un mayor compromiso y autonomía en la comunicación, el diálogo lúdico se diluye. De ahí la importancia de que el adulto pueda comprender los diferentes modos en que el bebé comunica su participación en el formato lúdico, a través de sus expresiones faciales, sus gestos, gorjeos, etc. El diálogo lúdico implica un camino de ida y vuelta entre los jugadores; si uno inicia la comunicación, esta debe ser reconocida por el otro jugador para que la situación de juego pueda constituirse.

Veamos en detalle cada uno de estos aspectos. El primero que queremos resaltar es que cuando hablamos de *diálogo lúdico* estamos proponiendo que el juego es una *actividad social* y, por lo tanto, tiene un aspecto *relacional*. Para que haya juego tiene que existir, aunque no en sentido literal, otro jugador: otros niños o adultos, otros objetos o el propio niño que juega consigo mismo. Bruner (1986) señala que el juego es un formato idealizado de interacción. Adulto y niño interactúan, estableciendo un formato que es comprendido por ambos. La reiteración regular del juego como rutinas de interacción (Bruner, 1986; Kaye, 1986) permite al bebé aprender el formato e iniciar un juego comunicativo con significaciones compartidas. A medida que el bebé aprenda el formato, podrá iniciar por su cuenta el juego y jugar consigo mismo. Hasta que eso suceda, es el maestro quien inicia el juego y lo va sosteniendo con sus miradas y sus gestos, va marcando la dirección del diálogo y va cediendo el control de la situación, en la medida en que el niño comienza a dominarla. El juego implica relaciones entre sujetos "intersubjetivas". Si el maestro no reitera un formato hasta que sea reconocido como juego por el niño y, por el contrario, propone continuamente actividades nuevas, la comunicación no podrá ser establecida ya que ella supone el manejo entre ambos jugadores de un "lenguaje lúdico" conocido y compartido por ambos.

En segundo lugar, el juego, en tanto diálogo es una actividad que en los primeros meses de vida se presenta como comunicativa pero que tiene vocación de ser *metacomunicativa*. Tiene la intención de comunicar algo, pero el contenido que transmite no es literal. Para comprender y reconocer que una acción es juego es necesario mirar "más allá" de lo que está "sucediendo" en la acción. Es decir, cuando se juega, se "suspende" el significado de las cosas (Rivière, 2003) y se construye un "marco" dentro del cual lo que hacemos tiene un sentido diferente del de esa misma acción realizada en otro marco o contexto (Bateson, 1972/1998). Por ejemplo, cuando la maestra o un bebé inician un juego de superponer cubos y dejarlos caer, lo que hacen no es "dejar caer los cubos" sino "jugar a dejar caer los cubos". El "dejar caer", en otro contexto, probablemente sería una acción no permitida o, por lo menos, señalada como no adecuada por el adulto.

En el juego se transmiten mensajes “no verdaderos”; son señales que están representando otros sucesos. Son mensajes que forman parte del “campo ficcional” que el maestro crea al proponer el juego. Por esto, su significatividad se construye en “marcos” que permiten utilizar símbolos reconocidos por los jugadores. La construcción de estos “marcos de significación compartidos” involucra un proceso intersubjetivo asimétrico, sobre todo en los bebés. Es el maestro quien construye el formato “significativo” de juego y quien va variando su estructura a fin de que los niños puedan construir el sentido lúdico de la acción.

Un tercer aspecto de este “diálogo lúdico” se refiere a la conciencia y la voz que el maestro le “presta” al niño cuando inicia un juego nuevo. El diálogo lo inicia el adulto, muchas veces a partir de un mínimo gesto del niño, y por esto resulta asimétrico en su origen. Sin embargo, los roles comunicativos van modificándose a medida que el niño va tomando control de la situación y el adulto facilita el pasaje paulatino del control de la actividad.

Por esto mismo resulta imprescindible el cuidado del maestro por aprender a “escuchar atentamente” las acciones de los niños; una escucha de acciones no verbales sino gestuales, preponderantes en estas edades. La individuación de cada niño en particular, en tanto el maestro se asimila a la “cultura” de cada pequeño (y no al revés), le permite diferenciar los gestos individuales de cada niño y reconocer en ellos las primeras representaciones simbólicas o símbolos enactivos que son producto peculiar de cada uno en relación con su medio. En las salas de los más chiquitos es posible intercomunicarse en el juego en la medida en que el adulto se esfuerza por observar, interpretar e interactuar con el bebé, mediando especialmente un proceso afectivo de contención y escucha. Así como le “presta su cuerpo” para trasladarlo de un lugar a otro, el maestro le “presta su juego” al jugar con el niño o al saber continuar con uno iniciado por este.

Como cuarto rasgo de este diálogo lúdico vamos a considerar la presencia de reglas no fijas ni únicas, sino inciertas y variables. Jugar encierra una incertidumbre “reglada”. (15) Cuando jugamos, la situación de juego no es caótica, aunque su final es incierto (Bondioli, 1995). Esto es así porque el juego está guiado por una serie de reglas que permiten que avance, que actúan como hipótesis que regulan y permiten que se aprenda a jugar en el interior del mismo juego. Por esto, un juego puede decaer y continuar; volver para atrás e iniciarse de nuevo. Lo que lo mantiene es su continuidad “construida por la relación y el proceso de interacción como tal, sostenida por el compromiso de los participantes a permanecer activos en el juego para mantenerlo vivo […] si dejaran de jugar, el juego, por definición, concluiría” (Burbules, 1999: 96).

En el jardín maternal, muchos juegos son muy breves y se repiten insistentemente. Estudiar el juego de los bebés supone, entonces, mirar este ir y venir del juego al reposo, del reposo al juego, de la manipulación aislada al juego, tratando de descubrir en la secuencia de la acción los gestos lúdicos comunicativos que los niños expresan en el conjunto de sus acciones. Los gestos remiten a formatos que organizan inciertamente al juego.

Un último aspecto de este diálogo lúdico, que reúne los rasgos anteriores y que aparece especialmente en las salas de los niños de dos años, se refiere al modo de expresar la ficción. El aspecto ficcional se entremezcla con la acción centrada en el movimiento. Los juegos se "contagian" de un niño a otro a través de la acción sin mediar palabras. Es decir, la metacomunicación que supone el juego se expresa y surge en la acción. No es necesario "hablar sobre el juego", ponerse normas o temas para jugar. La práctica hace al juego, se juega jugando. Hay un acuerdo tácito de estar dentro del campo de lo ficcional y de compartir en un juego paralelo/socializado un formato que muchas veces tiene una estructura simbólica, dado que todos actúan "como si" estuvieran en la cocina y el comedor de una casa, o como si llevaran tinajas "como si" fueran sombreros.

En estos juegos, resulta significativo observar el establecimiento de acuerdos intersubjetivos comunicados entre los niños sin mediar la intervención directa del docente, ni tampoco intercambios verbales entre ellos. Aquí el juego parece surgir por imitación visual, sin un acuerdo verbal. Se establece un formato de juego que consiste en realizar diversas acciones en las que los niños participantes comparten significados.

En síntesis, el juego como "diálogo lúdico" se caracteriza por ser una actividad: a) social y relacional; b) que abre espacios para la metacomunicación; c) iniciado por el adulto que "presta" su voz y conciencia al niño; d) regido por reglas con un devenir incierto; e) del orden de lo ficcional (es el maestro quien crea el "efecto" ficcional del juego al otorgarle un sentido diferente a las primeras acciones del niño).

Parafraseando a Kaye (1986), podríamos finalizar diciendo que el juego se inicia como un proceso asimétrico de interpretación. El maestro, al jugar con el bebé, "llena" los espacios vacíos del juego. Un signo indiferenciado, como sacudir un objeto puesto en su mano, es "diferenciado" como "jugar con el sonajero" y cubierto de sentido. Sus palabras, sus miradas sonrientes que se vuelven cómplices son signos intencionales de que lo que el adulto dice no es "del todo cierto". Los bebés van diferenciando progresivamente esas expresiones y entrando en el campo de juego creado por el adulto. Y una vez en el campo de juego, lo estereotipado y repetido se rompe, el ritual se expande y el niño comienza a crear su propio juego.

6. NOTAS FINALES PARA EL DOCENTE

Para finalizar sistematizando lo ya expuesto, presentamos una serie de reflexiones dirigidas a los docentes con el propósito de ofrecer un marco que ayude a hacer conscientes, sistematizar y enriquecer sus formas de participación en el juego en salas de jardín maternal.

Primera reflexión. La presencia del juego en la vida cotidiana de las salas es un eje organizador de la actividad a desarrollar con los niños

Lo propio del trabajo con los niños pequeños es interactuar con ellos enriqueciendo su universo cultural en los diferentes momentos de la jornada, sin necesidad de esperar al momento formalmente establecido para que se juegue. Por esto, el juego es uno de los ejes que permite organizar la vida cotidiana de las salas. Ambas alternativas de trabajo se complementan en un hacer cotidiano con propuestas centrales y disponibilidad para poner en marcha actividades "en paralelo" que recuperan propuestas que surgen de los niños. (16) Si el docente experimenta en las situaciones de juego el placer por el encuentro con el otro, aspecto que sucede cuando se participa de un verdadero juego y no de un "como si se estuviera jugando", podrá, por momentos, tomar distancia de la preocupación por otras demandas y destinar tiempos para jugar. Esto implica dar tiempo real para dialogar lúdicamente sin proponer continuamente, sino sabiendo observar, comunicar y esperar la respuesta activa de cada niño. La presencia de momentos de verdaderos juegos instaura un clima diferente en la sala y una vinculación también distinta del maestro con su tarea de enseñanza, basada en la convicción de la importancia que tiene su participación en el juego de los niños.

Segunda reflexión. A jugar se enseña

El juego es producto de la interacción social. No se nace sabiendo jugar, sino que es en el intercambio pleno y dichoso con el adulto que se comienzan a tejer las primeras experiencias lúdicas. Los marcos culturales son "textos" desde donde se crea la ficcionalidad.

El docente enseña juegos, enseña a jugar creando rutinas interactivas regulares como juegos predecibles que se repiten, transformando los rituales (punto de partida para el desarrollo de la creatividad) en la medida en que se asiste a una repetición recursiva, repitiendo formatos de juegos tradicionales. Las retahílas, las nanas y muchos otros poemas del folclore se dicen "jugando", acompañando las palabras con juegos corporales diferentes.

Se enseña a jugar cada vez que se invita a los niños a entrar en mundos ficcionales, en campos de juego donde la verdad es… que no es verdad lo que se está haciendo. A través de esta invitación se está colaborando en forma interesante con el desarrollo de las posibilidades cognitivas de los niños, porque se permite el acceso a experiencias representativas que favorecen el desarrollo mental, social y expresivo.

Se enseña a jugar toda vez que se presentan formatos de juego y se participa de

propuestas lúdicas que ofrecen los mismos chicos en un recorrido que va desde las primeras experiencias donde el docente presta su voz, su conciencia y su palabra realizando juegos en los que los niños solo miran, hasta la realización conjunta del juego. En todos los casos, ambos, el niño y el adulto participan de formatos de interacción creando "marcos de significación compartida", "acuerdos tónico-emocionales", "formatos o matrices lúdico-motoras" que permiten a los pequeños nuevos despliegues creativos. En estos formatos de interacción, el niño pasa de ser un espectador a ser el participante merced al corrimiento que hace el adulto de su rol inicialmente protagónico. Se hace presente en la enseñanza de los juegos un pasaje de la "experticia" del adulto al niño.

Tercera reflexión. El modo de generar y participar de espacios de juego se logra mediante el desarrollo de un "diálogo lúdico" con los niños

El juego supone un modo particular en el que sucede la interacción social. Todas las formas de enseñar a jugar que presentamos se sostienen en una modalidad de interacción propia de las situaciones lúdicas que caracterizamos y denominamos diálogo lúdico.

El *diálogo lúdico* es el modo como el adulto (más allá de las particularidades de cada juego) establece relaciones de intersubjetividad con los jugadores. Este diálogo tiene ciertas características cuyo conocimiento permite encontrar modos concretos de actuar a la hora de trabajar en las salas de los más pequeños.

El diálogo lúdico supone una comunicación metacognitiva en tanto los participantes aceptan el carácter ficcional de la situación compartida. Esto implica que el docente –ya sea creando escenarios, con gestos, palabras, sonrisas– anoticie a los niños de que están en el campo lúdico. En este sentido, en las primeras experiencias, como ya se ha señalado, es el docente quien ha de prestar su voz y conciencia para que el niño pueda participar como espectador logrando con el transcurso del tiempo ocupar el lugar de cojugador.

Es un diálogo impredecible y reglado, paradoja que posiciona al docente en la actitud de aceptación de un final incierto y, a su vez, en la necesidad de enseñar los juegos, es decir, las reglas que hacen que cada juego se constituya en tal.

Cuando se establece este diálogo, se "escucha" al niño, es decir, se lo toma como interlocutor. Las acciones de los niños son tomadas como "textos a ser leídos", se conversa con ellas, generando así este lenguaje ficcional que es el juego.

En el jardín maternal, los maestros van creando marcos, arman rituales y rutinas, cantos y escenarios de juegos que son aprendidos y recreados por los niños. De alguna manera, habilitan formatos "institucionalmente" compartidos que le permiten al bebé ir avanzando en su desarrollo cognitivo y, especialmente, en la construcción del lenguaje y

del juego como procesos comunicativos simbólicos. Y esto, en definitiva, le permitirá al niño insertarse en los modos culturales propios de su entorno, interpretarlos y construir su subjetividad social.

Cuarta reflexión. El conjunto de las decisiones docentes relacionadas con la organización del tiempo, los espacios y la selección de objetos se constituye en un entramado de condiciones favorables para que sea posible el juego en las salas

La participación del docente, además de desarrollarse en la interacción directa en el juego con el niño, incluye también otras formas tales como la de potenciar el juego ofreciendo escenarios enriquecedores para jugar. Esto incluye tanto la planificación de espacios y tiempos como la selección de objetos y materiales.

Al pensar en los tiempos para jugar es posible partir de una propuesta grupal, que habilite un tiempo de juego en el que cada niño participará o no según su automotivación y en el que el docente responderá según la respuesta del niño, y genera así un espacio de trabajo individualizado. En este caso, el docente se ocupa de acercarse y de intensificar el diálogo lúdico con cada niño en forma individual durante un período, mientras los otros comparten el espacio y los materiales a voluntad.

El docente genera tiempos para jugar en el desarrollo del acontecer cotidiano entre mamaderas, pañales, exploraciones de objetos, nanas y canciones, durante situaciones grupales e individuales teniendo clara la finalidad e importancia de la inclusión intencional de estas situaciones. En este sentido, las actividades de crianza son oportunidades para que se materialice el diálogo lúdico entre otros momentos de la jornada.

Desde el clásico espacio en la colchoneta para jugar que se les ofrece a los bebés hasta el escenario de “la casita” o “el colectivo” en la sala de dos años existen otros espacios, muchos de los cuales pueden convertirse en escenarios para jugar. El cuerpo del docente, sus brazos, su regazo son espacios afectivos y cálidos para jugar. La sala, el patio, el cambiador, el escondite construido con sábanas y broches, el lugar de los cubos grandes para ejercitar conductas motrices, todos son potencialmente espacios para jugar en tanto suceda en ellos la entrada al campo de la ficción y la constitución de un formato.

Es posible generar juegos cuando los objetos cotidianos (tazas, platos, vasos, etc.) son incluidos y utilizados en contextos ficcionales. También los objetos pueden adquirir vida, por lo tanto “son” lo que “no son”. La selección de determinados objetos puede promover el juego de roles.

Los modos de participación docente se entrecruzan con las dimensiones antes enunciadas. Promover la entrada al campo de la ficción o bien proponer la realización de

secuencias de acciones que conforman una estructura que se repite y se disfruta al reiterarla son las formas de enseñar a jugar.

Para que todo lo dicho anteriormente sea posible, algunas actitudes del docente propicias para instalar y sostener verdaderos "diálogos lúdicos" son:

- disponibilidad corporal, afectiva y mental;
- observación y escucha atenta de las acciones, los gestos y las palabras de los niños;
- respeto por los tiempos de los niños, por la cultura lúdica y por las características particulares de cada uno de ellos;
- placer y gozo por compartir con los niños el desarrollo de los juegos.

Creemos que las consideraciones expuestas posibilitan la creación de espacios y situaciones que propician el desarrollo del juego en los niños en el marco del jardín maternal. La importancia de tenerlas en cuenta radica tanto en el reconocimiento del componente social existente en el juego, es decir que no es natural para los niños saber jugar (Sarlé, 2001), como en el supuesto de que el juego funciona como potenciador del desarrollo del niño (Bateson, 1972/1998; Vygotsky, 1988). Es, por lo tanto, imprescindible que los docentes de jardín maternal hagan conscientes, recuperen, sistematicen y enriquezcan sus modos de participación en el juego a fin de que el jardín brinde a los niños las mejores oportunidades de desarrollo y aprendizaje (Violante y Soto, 2001).

BIBLIOGRAFÍA

Baquero, R. (1996): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique.

– (2001): "Ángel Rivière y la agenda posvigostkiana de la psicología del desarrollo", en R. Rosas (comp.), La *mente reconsiderada. En homenaje a Ángel Rivière*, Santiago de Chile, Psykhe.

Bateson, G. (1972/1978): "Una teoría del juego y de la fantasía", en *Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires, Lohlé-Lumen.

Bondioli, A. (1995): "A dimensao lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche", en A. Bondioli y S. Mantovani, *Manual de Educaçao Infantil. De 0 a 3 anos*, San Pablo, Ed. Artmed.

Bruner, J. (1986): *El habla del niño*, Buenos Aires, Paidós.

– (1989): *Acción, pensamiento y lenguaje*, compilación de J. Linaza, Madrid, Alianza.

Burbules, N. (1999): *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*, Buenos Aires, Amorrortu.

Calmels, D. (2001): *Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Cañeque, H. (1979): "Juego y vida", en L. Bosch, H. Cañeque, H. Duprat, S. Galperin, M. Glanzer, L. Menegazzo y S. Pulpeiro, *Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas*, Buenos Aires, Paidós.
Elkonin, D. (1980): *Psicología y juego*, Madrid, Aprendizaje-Visor.
Español, S. (2001): "Un modo particular de concebir el símbolo y la ficción", en R. Rosas (comp.), *La mente reconsiderada. En homenaje a Ángel Rivière*, Santiago de Chile, Psykhe.
Gadamer, H. G. (1988): *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme.
Garvey, C. (1985): *El juego infantil*, Madrid, Morata.
GCBA (2001): *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 45 días a 2 años y Niños de 2 y 3 años*.
Harf, R., E. Pastorino, P. Sarlé, A. Spinelli, R. Violante y R. Windler (1996): *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*, Buenos Aires, El Ateneo.
Kaye, K. (1986): La *vida mental y social del bebé*, Buenos Aires, Paidós.
MCBA (1991): *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Anexo 1º, Ciclo Jardines Maternales*.
Ortega, R. (1992): *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*, Sevilla, Alfar.
Piaget, J. (1979): *La formación del símbolo en el niño*, Madrid, Morata.
Rivière, Á. (1992): "La génesis del lenguaje", en M. Belichón, J. Igoa y Á. Rivière (comps.), *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Madrid, Trotta.
– (1993): *La psicología de Vygotsky*, Madrid, Aprendizaje-Visor.
– (2003): "Teoría de la mente y metarrepresentación", en *Obras escogidas*, vol. I, Madrid, Editorial Médica Panamericana, 2003.
Sarlé, P. (2001): *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación inicial*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
Soto, C., L. Vasta y R. Violante (2002): *Los modos de participación docente en situaciones de juego en el jardín maternal. Un estudio de casos. Informe final de investigación*, Buenos Aires, Instituto Superior de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston".
Stamback, M., M. Barriere, L. Bonica, R. Maisonnet, T. Musatti, S. Rayna y M. Verba (1984): *Los bebés entre ellos*, Barcelona, Gedisa.
Violante, R. (1999): "Acuname. Algunas reflexiones sobre los modos de intervención pedagógica en el jardín maternal", *Revista Profesional Docente. Caminos de Ida y Vuelta*, año 3, nº 22.
Violante, R. y C. Soto (2001): *Los contenidos de la enseñanza en el jardín maternal. Informe final de investigación*, Buenos Aires, Normal Nº 1, Departamento de Investigación.
Vygotsky, L. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
Wittgenstein, L. (1988): *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, Instituto de Investigaciones Filosóficas (UNAM).

* Agradecemos a todo el personal y los niños del Jardín Maternal Nº 5 “Hospital Álvarez” del Distrito Escolar N° 12 del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

1. Si bien Wittgenstein no se dedica a estudiar al juego, en su libro *Investigaciones filosóficas* elabora una caracterización de los juegos en general que le ayuda luego al tratamiento de los juegos lingüísticos. Para referirse al juego usa la metáfora del cable formado por múltiples hilos. Cada uno de los hilos equivaldría a un juego. Ningún hilo recorre al cable en su totalidad. La resistencia del cable no está en que un hilo lo recorra en su totalidad sino en que varios hilos se recubran mutuamente. Algo semejante ocurre en el juego: el problema no reside en encontrar algo común a todos los juegos sino en descubrir en qué aspectos los diferentes juegos están emparentados entre sí. A partir de este parentesco es que se les da el nombre de “juegos”. Para distinguir los juegos no se requiere arribar a una propiedad o característica común que los identifique como parte de una clase, sino centrar la mirada en los juegos mismos y ver qué ocurre en ellos. Al hacerlo no se perciben propiedades ni características comunes, sino simplemente rasgos parecidos (parecidos de familia).

2. Este acuerdo se inicia entre el adulto y el niño, a nivel corporal, en los denominados juegos corporales (Calmels, 2001).

3. Un ejemplo de esto, tal como lo señala Bateson, se observa en el juego de las luchas entre cachorros animales, cuando dan mordiscos en el aire. Los cachorros no están atacándose sino que “dejan en el aire” lo que denota la acción de morder (“no es una lucha real”).

4. Para Rivière, “un aspecto central del desarrollo de las competencias de crear significantes en el niño consiste en la elaboración progresiva de niveles de suspensión, cada vez más complejos y poderosos, que permiten construir representaciones y simulaciones que van implicando, a lo largo del desarrollo, posibilidades crecientes de: 1) referencia semiótica; 2) autonomía funcional del plano de los significantes; y 3) expresividad de los sistemas de representación. Frente a los modelos meramente ‘internalistas’ que tienden a ‘meter la representación dentro de la cabeza’, el nuevo enfoque […] parte de la observación de que las primeras formas de suspensión se producen en la acción misma de los niños con el objetivo de crear significantes interpretables” (Baquero, 2001: 39). En otras palabras, “suspender’’ es dejar en suspenso una acción o “entrecomillar’’ la acción. Por ejemplo, se esconde tras un papel para enunciar que quiere jugar al juego de aparecer y saludar. El marco de significación compartido entre el que observa la acción del niño y este le permite comprender al adulto lo que está intentando comunicar con ese “recorte” de la acción.

5. En el capítulo 5 de este libro, L. Moreau de Linares desarrolla con mayor exhaustividad la teoría de la mente de A. Rivière.

6. Por ejemplo, para Piaget (1979), el juego simbólico es uno de los aspectos que va a caracterizar el paso del período sensoriomotriz al preconceptual o simbólico. Vygotsky (1988) considera que el juego simbólico es el “verdadero juego”.

7. Véanse los anexos 1 y 2, Informes de Investigación correspondientes al capítulo 1 y 2, respectivamente, del presente libro.

8. El lector reconocerá algunos fragmentos de las situaciones ya presentadas en el capítulo 1. Esto pone de manifiesto los diferentes análisis posibles sobre el registro de lo observado.

9. Se llama “deambuladores” a la segunda sala del jardín maternal. En ella están los niños que comienzan a caminar (entre 12 y 15 meses) hasta que cumplen 2 años.

10. La zapatilla es una especie de cuadriciclo: sin pedales con forma de zapato, también llamado pie-pedal, usado para desplazarse sentado, impulsado por los propios pies.

11. El final “dramático” refiere a un tipo de culminación que puede caracterizarse por una caída fingida, un súbito aumento del tono de la voz, etc.

12. El “juego trabajo” es una modalidad de juego para el contexto escolar del nivel inicial, especialmente pensada para el jardín de infantes, en la que el espacio está sectorizado en diferentes rincones (generalmente de dramatizaciones, arte, biblioteca, juegos de construcciones, juegos tranquilos y carpintería) donde los niños eligen participar.

13. En el capítulo 1 se recogen los diferentes modos de enseñar en el jardín maternal.

14. Entendemos por "escenario" la preparación del ambiente comunicacional (es decir, espacial, emocional, social…), en el que el maestro incluye materiales de juego y crea un clima propicio para que suceda una verdadera comunicación; es decir, ofrece las condiciones para que sea posible que suceda el juego. El escenario didáctico es la construcción de un conjunto de elementos que más allá de la disposición física de espacios y materiales: implica también la creación de un clima, de un campo de juego en tanto construcción de un lugar de ficción con la intención de propiciar un aprendizaje por parte del niño.

15. Tanto Wittgenstein (1988) como Gadamer (1991) hablan del lugar de las reglas en el juego y señalan el hecho de que estas, lejos de ser fijas e inamovibles, se van ajustando al uso que los jugadores o interlocutores (en el caso del lenguaje) van otorgándoles a lo largo de la secuencia lúdica. De este modo, una regla que aparentemente es convencional, puede modificarse para facilitar el desarrollo del juego o del discurso. En este sentido, ambos autores hablan del rasgo "incierto" de la regla.

16. Esta idea será retomada en la cuarta reflexión, al proponer distintas modalidades de organizar los tiempos para jugar.

3. CUANDO EL BEBÉ INGRESA AL JARDÍN MATERNAL

El período de iniciación en la sala de 45 días a 12 meses

Mercedes Mayol Lassalle (*)

Para mi nieto Theo y sus compañeritos de la Escuela Infantil

1. PRESENTACIÓN

Actualmente, casi nadie discutiría la idea de que las experiencias en los primeros años de vida del niño tienen una poderosa influencia en la vida adulta. La importancia de esta etapa es reconocida no solamente a través de la profusión de estudios de psicólogos, médicos y educadores sino a través de la vasta divulgación de la temática en los medios de comunicación social.

Desde el campo de la psicología, hace tiempo se ha demostrado que los primeros aprendizajes socioafectivos y cognitivos del infante humano pueden considerarse verdaderos acuñamientos y fundamento de sus logros futuros (Ferrari de Prieto, 1990). Ratificando estas ideas, las nuevas investigaciones sobre el desarrollo del sistema neurológico indican que entre el 80% y el 85% de las conexiones neuronales que las personas construyen se desarrollan durante los primeros seis años de vida, solo si se dan determinadas condiciones favorables, como una buena alimentación, ambientes desafiantes y estimuladores, afecto y contención, oportunidad de movimiento y juego. Por eso, durante la primera infancia deberían asegurarse programas de calidad que ofrezcan oportunidades para que los niños interactúen entre ellos, con los adultos y con su ambiente, para que puedan desarrollar sus competencias sociales, intelectuales, lingüísticas, comunicacionales y construir su identidad cultural (Katz, 2001).

En este sentido, varios organismos internacionales (1) también advierten que la

educación temprana puede, por un lado, modificar positivamente la estructuración y el perfeccionamiento neuronal y mental, lo que permitirá al sujeto utilizar niveles cada vez más complejos para pensar, sentir y relacionarse con los demás; y por el otro, puede transformarse en un instrumento para compensar las desigualdades sociales en lo que se refiere a la posibilidad de prevención del fracaso escolar y de la exclusión social.

En la Argentina, la realidad nos muestra que hay mucho por hacer para garantizar la calidad de los programas que llevan adelante las instituciones dedicadas al cuidado (2) y educación de la primera infancia, en parte, debido a la falta de regulación de la gran diversidad de modalidades institucionales (3) que no siempre expresa riqueza en la calidad de los servicios, y en parte por la ausencia de políticas integrales de protección para la primera infancia (Mayol Lassalle, 2002). La prueba de que es posible concretar lo planteado puede ser hallada en las experiencias de otros países latinoamericanos, que aun con deuda externa y problemas de pobreza han llevado adelante programas integrales de envergadura y calidad indiscutible. Estos planes, apoyados en eventos y simposios realizados por organismos como la OEA sobre Atención Integral al niño menor de 6 años (México, 1990; Colombia, 1991; México, 1991; Ecuador, 1992; Chile, 1993; Perú, 1994; Costa Rica, 1995 y Brasil, 1996), las ponencias del Congreso Mundial de OMEP (Chile, 2001) y otros encuentros internacionales, permitieron definir criterios básicos de calidad de las distintas modalidades de educación y atención integral de la infancia. Entendemos la calidad (4) como proceso, como principio de actuación que sirve para evaluar, detectar necesidades de calidad insatisfechas (Ivaldi, 2000) y establecer estrategias y planes de mejora para la atención de los niños pequeños. En esta búsqueda de calidad existe el consenso de que las áreas que hay que tomar en cuenta son el ambiente y el espacio físico para los niños; el currículo y la pedagogía; la profesionalidad de los educadores y cuidadores de la niñez temprana; la relación con las familias y comunidades; los servicios para los niños con necesidades especiales y la responsabilidad, dirección y supervisión de programas. (5)

En la investigación sobre el tema, consignada en el anexo 3, que nos ha permitido instalar nuestra mirada en el período de ingreso de los bebés en el jardín maternal como una situación paradigmática, pudimos reconocer aciertos, dificultades y problemas en los aspectos señalados anteriormente que repercuten sobre la vida de los infantes.

Haciendo una presentación preliminar de nuestros hallazgos, observamos que existen prácticas institucionales, vinculadas con la incorporación de los bebés al jardín maternal, que se caracterizan por ofrecer a las familias una participación simbólica. (6) Ello se percibe en la creación de espacios y modos comunicacionales signados más por requerimientos a los padres para que colaboren antes que fundados en la idea de cooperar y negociar recursos y significados en común, para la mejor educación y atención integral de los infantes. Del mismo modo, observamos que la planificación de la enseñanza y la resolución de situaciones se despliega prioritariamente en la sala y por cada docente y no a nivel institucional, limitándose así las posibilidades de ofrecer una propuesta más ajustada a las necesidades del niño y la familia, tal como pudieran construirse en la elaboración conjunta del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Complementariamente a lo manifestado, los docentes expresan sentimientos de desamparo y aislamiento y reclaman acciones de orientación y acompañamiento por parte de directivos y personal profesional, reconociendo también la necesidad de recibir formación específica sobre el jardín maternal.

También hemos advertido que el ingreso de los bebés en el jardín maternal se ve perturbado por los prejuicios y por cierto rechazo social hacia esta institución. Justamente, quienes rodean al niño pequeño y deben contenerlo (7) no parecen estar seguros de que esta institución sea una alternativa saludable para el niño. Se supone que, de una manera u otra, se lo victimiza cuando se lo incorpora al jardín maternal, debido a que se lo expone a la institucionalización demasiado temprano. A partir del análisis de los datos, pudimos colegir que es frecuente que, con el fin de dominar esta ambivalencia en los sentimientos, los padres y docentes recurren a mecanismos de negación o de racionalización. En el ámbito educativo, este último mecanismo es quizás el más frecuente, en parte como consecuencia del paradigma positivista que fue hegemónico en la organización del sistema educativo y de la formación docente. (8) Como lo define Edgar Morin (1995) la racionalización consiste en querer encerrar la realidad dentro de un sistema coherente, por lo que todo aquello que lo contradice es descartado, olvidado, puesto al margen, visto como ilusión o apariencia.

Implica una búsqueda de la simplicidad, con lo que se trata de poner orden al universo y reducirlo a una ley o principio que, o bien separe lo que está unido (disyunción) o bien unifique lo diverso (conjunción). Por eso, si analizamos las propuestas organizativas y pedagógicas para la incorporación de bebés al jardín maternal, nos percatamos de que se transita por una recta cuyos extremos son la falta o incoherencia en las propuestas y la ilusión de coherencia absoluta, a través de la aplicación taxativa de procedimientos, normativas y reglamentos. Pensamos que “el recurso contra estos delirios [extremos] es la racionalidad autocrítica y la utilización de la experiencia” (Morin, 1995). Nos enfrentamos a contradicciones o a aspectos que no podemos explicar, por más desarrolladas que estén nuestras estructuras mentales, nos percatamos de que el universo institucional, familiar y personal de cada niño es mucho más rico que nuestro cerebro; por ello resulta saludable abandonar la pretensión de englobarlo, pero sí construir la voluntad de dialogar con la realidad, utilizando nuestra racionalidad. Debido a las derivaciones, bifurcaciones y elementos aleatorios que tienen las intervenciones docentes y las interacciones que se construyen con otros actores y objetos, se impone una conciencia muy aguda de la complejidad (9) de lo que se debe encarar y de lo *estratégico* que se debe ser a la hora de planificar la tarea educativa.

Entonces, para que se ponga el cuidado y la educación del niño en un lugar central, protagónico y preponderante, y para mejorar la calidad de vida y la educación de los bebés, quienes estamos involucrados en la educación temprana nos vemos comprometidos tanto a ejercitar el pensamiento, dialogando y negociando con la realidad y sus actores, como a aspirar a un conocimiento multidimensional, elaborando estratégicamente uno o varios escenarios posibles para modificar o enriquecer la acción.

2. LA INCORPORACIÓN DE LOS BEBÉS AL JARDÍN MATERNAL: UNA CUESTIÓN COMPLEJA

Podemos afirmar que la incorporación de bebés al jardín maternal es un proceso complejo porque está, como cualquier creación humana, atravesado por lo menos por los tres ejes de significación que nos propone Lidia Fernández:

> Por una parte, el nivel de significación proveniente del mundo interno del sujeto que se activa en la interacción, porque ella a su vez moviliza y frustra necesidades y deseos (lo fantasmático). Por otra, el nivel de significación proveniente de la ubicación de los sujetos y los grupos en la trama relacional de los sistemas de poder (lo político). Por último, el nivel de significación derivado de la lucha entre las tendencias a encubrir y develar los contenidos que han sido objeto de represión psicoafectiva-sociopolitica y expresado centralmente a través de explicaciones, racionalizaciones, anticipaciones, concepciones, representaciones (lo ideológico) (Fernández, 1994).

Al analizar el fenómeno de incorporación de los bebés al jardín maternal, teniendo en cuenta estos ejes, se despliegan algunas preguntas: ¿cómo se define la incorporación de bebés? ¿Qué aspecto o dimensión es la más importante? ¿Qué mirada disciplinar es capaz de explicar este momento/proceso? ¿Qué estrategias resultan más fecundas para cuidar el desarrollo y los aprendizajes de las criaturas? Se trata de un fenómeno complejo, de un entramado de interretroacciones que deseamos desenredar y conocer sin caer en simplificaciones, reducciones o esquematismos (Morin, 1995). Para ello nos hemos incorporado a la vasta conversación (10) que promueven pedagogos, psicólogos, pediatras y otras personas preocupadas por la temprana infancia, que sigue en progreso y que abordamos desde la voluntad de participar de ella.

El saber científico y el estudio son un medio importante e indispensable para que la voz de los niños pueda ser considerada en la programación de las experiencias y de las actividades del período de iniciación, atendiendo a su bienestar. Otra fuente de donde abrevar es la experiencia de los docentes y de los padres. Aunque, seguramente, las herramientas más importantes son la observación, la atención y el interés permanente por los niños. Siguiendo el planteo de Alessandro Baratta (1997), los adultos tenemos el deber de aprender de los niños, es decir, de penetrar cuanto sea posible al interior de la perspectiva de los pequeños, medir a través de eso la validez de nuestras decisiones y estar dispuestos a modificarlas. El vínculo de comunicación y de reciprocidad entre adultos y niños determina la calidad y la legitimación de las decisiones de gestión educativa que tomamos. El niño tiene el derecho a ser respetado en sus propias capacidades, sin negar el deber de los padres y los educadores de favorecer y acompañar al desarrollo fisiológico, afectivo, intelectual y moral, pero reconociendo los límites que el cuidado y la función educativa encuentran allí donde se corre el riesgo de convertirse en manipulación o represión. El bebé comunica sus necesidades y sus estados y somos los adultos quienes debemos encontrar los medios y estrategias para comprender el mensaje. (11)

La incorporación de los bebés al jardín maternal, en tanto realidad compleja, es atravesada por procesos de orden psicológico, familiar, social, institucional, educativo, asistencial, económico, cultural, político y legal. Ello puede ser analizado a través de lógicas diversas vinculadas a las diferentes ciencias y disciplinas ligadas al campo social y a las miradas y los significados de los actores que participan. Por ello, en el momento de realizar un estudio resulta necesario hacer un recorte sabiendo que se dejarán de lado muchos aspectos. Tanto en la investigación que se reseña en el anexo 3 como en este trabajo, se optó por examinar la problemática en el marco de una institución educativa que es abordada desde su multidimensionalidad: organizativa, administrativa, pedagógico-didáctica y comunitaria (Frigerio y Poggi, 1995). (12)

3. UN ACERCAMIENTO A LA IDENTIFICACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL PERÍODO DE INICIACIÓN AL JARDÍN EN LA VIDA DEL NIÑO, SU FAMILIA Y DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Todas las decisiones de gestión educativa responden a un marco ideológico, no siempre consciente, que se apoyan sobre una teoría de la educación y una teoría del aprendizaje (Malajovich y Wolodarsky, 1986).

De acuerdo con un criterio temporal, la planificación del ciclo escolar reconoce tres períodos: de iniciación, de desarrollo y de cierre. En el ámbito de la educación inicial, el período de iniciación ha sido identificado como "de adaptación", concepto que ha tenido y tiene diversos sentidos. Así, la adaptación puede ser planteada –de acuerdo con el marco referencial en el que se apoye, sea este el maduracionismo, el conductismo, el psicoanálisis, el constructivismo, las teorías socioculturales u otras– como acostumbramiento y adiestramiento o como un proceso activo de construcción interpersonal. Las pedagogas Esparza y Petroli (1983), cuya reflexión se ha focalizado en la adaptación en el jardín de infantes, la caracterizan como un período en el que los niños y sus padres construyen una relación con una institución educativa, y en el que los miembros del establecimiento lo hacen con estas nuevas familias. La adaptación se desarrolla en una zona de confluencia entre los niños, sus padres y el jardín, donde cada uno aporta su historia, sus representaciones y sus prácticas. Por eso las autoras afirman que "el verdadero aprendizaje del período de adaptación es encontrarse y separarse; es compartir experiencias fuera de la frontera de su casa con otros, con un adulto distinto, en un marco institucional organizado, con límites claros y segurizantes, resolviendo situaciones de aprendizaje diferentes del plan del resto del año". Esta relación será viable si se establecen lazos de confianza y seguridad mutuas, tarea de la que el establecimiento educativo se hace cargo a través de las decisiones de gestión y las propuestas curriculares

necesarias.

La problemática que plantea el ingreso de bebés al jardín maternal no es equivalente a la del jardín de infantes. Varios aspectos se ven agudizados y lo transforman en un problema mucho más complejo, de un alto voltaje socioafectivo.

- Las *motivaciones* por las que el niño es incorporado a la institución resultan en sí mismas generadoras de conflictos. En nuestro cuerpo social no se visualiza tan claramente la función educadora de la institución; el niño en principio no es enviado "para que se socialice", "para que juegue con otros niños de su edad" como en el jardín de infantes, más allá de las razones por las que la familia decide delegar una parte de la crianza de su hijo en el jardín maternal. (13)
- La *inseguridad o sentimientos de culpa en el personal* de los jardines maternales respecto de la conveniencia y los beneficios de su propio trabajo con los bebés.
- La edad de los infantes que se incorporan a la institución. El bebé, que se halla en el período más crítico de su desarrollo, pasará a convertirse en miembro de dos sistemas interactivos fuertemente implicados, su familia y su jardín. (14)
- Las incorporaciones de bebés durante todo el año constituyen una operación muy exigente para los infantes y los docentes.

Coincidimos con Ruth Harf (1996) en que "el proceso de adaptación abarca la vida en su totalidad: ante toda situación el individuo pone en juego sus procesos adaptativos y no únicamente en los primeros días, semanas o meses de su escolaridad". Durante el período de iniciación, en el momento de los primeros encuentros entre la institución escolar y la institución familiar, ocurren procesos de adaptación que implican nuevos aprendizajes relacionales por parte de todos los actores: el niño, sus padres y el personal del jardín maternal. En cada uno de los involucrados en esta nueva situación se hallan presentes las ansiedades y los sentimientos de inseguridad, desconfianza, temor que se incluirán y trabajarán dentro del proyecto educativo. Así, los niños necesitan conocer, comprender, apropiarse y contribuir en la elaboración de un sistema de códigos compartidos para sentirse seguros, y para ello necesitarán tiempo para desarrollar y construir estos procesos (Harf, 1996). Por su parte, las docentes precisan conocer al niño para poder interpretar sus estados de ánimo y sus requerimientos, y responder a ellos; interpretarán las pautas de crianza y la cultura de la familia acordando objetivos comunes. Los padres, para poder delegar su función educadora, confiar y secundar la labor del jardín maternal, requieren conocer de antemano las acciones programadas, la dimensión de la profesionalidad del docente y la seriedad del equipo, como así también participar en el desarrollo de la propuesta educativa hablando de las dificultades, evaluando, elaborando decisiones en conjunto y construyendo el encuadre del trabajo.

Como advertimos, se dan procesos adaptativos y nuevos aprendizajes en todos los actores de la institución. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que *estos procesos no son equiparables*. En este sentido, el niño es el protagonista principal y la prioridad de los adultos; es quien, en primera instancia, debe ser escuchado, comprendido, contenido en

sus angustias, satisfecho en sus necesidades y orientado en sus cambios. Ello puede ser justificado desde distintos órdenes.

- En cuanto al *desarrollo psicológico*, los adultos, contrariamente al niño, tienen estructurado el aparato psíquico, por lo que sus defensas les permiten ir controlando la realidad. Para un bebé, cada una de las situaciones o de las personas desconocidas implican sensaciones de ruptura en la continuidad del sostén del ambiente, provocando un aumento de la angustia. Cuando esas sensaciones no son comprendidas por la mente del adulto, generan mayor conflicto psíquico en el niño pequeño. El bebé llega a este mundo en estado de indefensión, pero activo en su búsqueda de vínculos humanos, y es la madre, o el adulto que ejerza la función maternante, quien construye un ambiente sostenedor, continuo, confiable y quien le permite ir anticipando situaciones. El adulto significativo es quien se acomoda al bebé, decodificando sus necesidades. Este proceso le permitirá al infante construir vincularmente una frustración gradual tolerable, es decir, la posibilidad de esperar, soportando las ausencias y las distancias. La tarea del jardín maternal y del docente a cargo del bebé será la de construir un ambiente adaptado a él (Maquieira, 2002).
- En cuanto al *proceso de socialización*, la principal tarea de los adultos será preparar al niño para que se convierta en miembro de la sociedad. Esto supone que a través de la crianza se le permite la recreación de valores y normas propias de nuestra cultura, se le enseñan ciertas conductas específicas, se le provee de modelos de roles adultos en los que pueda desarrollar su identidad y su lugar en la sociedad, y se lo apoya para que desarrolle su autoestima y autovalimiento (Handel, 1970). Los padres y los educadores comparten la función de socialización en lo atinente a la constitución de modelos de identificación y como portadores de las metas, los ideales y los valores culturales. Así, el desarrollo emocional y la construcción de las capacidades cognoscitivas se ajustan y relacionan con valores determinados social y culturalmente. La negligencia, el abandono emocional, los vínculos crueles o desvitalizados, son riesgos que pueden afectar el proceso de socialización y la estructuración del psiquismo del niño en general, como también lo son la falta de coherencia y el uso de poderes abusivos por parte de los adultos (Slapak y otros, 2000).
- Desde el punto de vista del *rol del docente*, en tanto figura significativa, coincidimos en que debe asumirse en su posición de adulto y su plenitud profesional, que consiste precisamente en la articulación armoniosa de habilidades y pericias sociopsicopedagógicas, que son el fundamento de su formación básica (Frabboni, 1984). Volveremos sobre este punto más adelante.
- Si analizamos estos procesos desde la *legislación vigente*, veremos que la Convención de los Derechos de los Niños de 1989 exige asumir el criterio del *interés superior del niño*. Esto quiere decir, entre otras cosas, que la protección de sus derechos no es solamente la tarea de instituciones particulares con una capacidad específica, sino de una estrategia general que potencialmente interesa a cualquier institución pública o privada, a cualquier órgano del Estado y a la comunidad

internacional. Este principio exige la coordinación y la sinergia de todos los actores potencialmente competentes, de lo que podemos derivar que tanto padres como docentes tienen la obligación de actuar positivamente y poniendo en primer lugar los procesos que vive el niño y sus intereses.

4. CLAVES PARA CENTRAR LA ACCIÓN DE LOS ADULTOS EN EL BIENESTAR DEL NIÑO

Las consideraciones anteriores y los resultados de la investigación mencionada nos llevan a afirmar que cuando un bebé se incorpora al jardín maternal, quienes tienen que realizar profundas adaptaciones son los adultos que lo rodean. Por ello se expondrán algunas reflexiones que aspiran a ayudar a la construcción de alternativas de trabajo que afiancen el bienestar del niño.

4.1. La importancia de definir el Proyecto Educativo Institucional

Los jardines maternales, como agentes socializadores, modifican los patrones tradicionales de crianza de los niños (Moreau de Linares, 1993), asumen protagonismo por la delegación que los padres realizan de su función educadora y, por lo tanto, tienen influencia en el desarrollo y en la vida del niño y su familia. En este sentido, resulta fundamental que la institución juegue un papel sustantivo en la facilitación, el afianzamiento y la expansión de los componentes básicos de la personalidad y el carácter de los pequeños y se transforme en el gran escenario de los aprendizajes y de la alfabetización cultural (Zabalza, 2001).

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) brinda identidad a la institución educativa y proporciona una herramienta de gestión que da sentido a la acción, en la medida en que es una práctica compartida e integradora de todos los actores de la comunidad educativa. Si el funcionamiento institucional del jardín maternal está centrado en el niño y es coherente, se podrá cuidar y educar.

Durante el período de iniciación, el PEI es la herramienta de gestión que permite explicitar un proceso flexible y ajustado a las necesidades del niño y su familia. Así, siguiendo el enfoque de autores como Rodríguez Diez (1993), Cardona Andújar (1994) y Santos Guerra (1993), el PEI permite definir y tomar las decisiones correspondientes para organizar las pautas y actividades de inscripción, ingreso y agrupamiento de los niños; crear las instancias de comunicación formal con los padres (entrevistas y

reuniones); garantizar la definición de formas de ingreso flexibles y realistas de los niños a las salas; coordinar las funciones y facilitar la delegación de tareas al personal docente y de apoyo; establecer pautas y acciones claras para el control de la gestión educativa del jardín; crear espacios de intercambio y asesoramiento, y fijar criterios para la elaboración de la planificación, la evaluación y el seguimiento del niño.

En el ámbito de la *sala*, los docentes entrevistan y reúnen a los padres con el objeto de informar y ser informados, planifican y conducen las actividades de enseñanza con un enfoque individualizado, elaboran y ponen en marcha estrategias de contención del niño y su familia y concretan el seguimiento y evaluación permanentes del niño, que les permite reformular lo planificado de acuerdo con la marcha general del proceso y el diagnóstico que se vaya construyendo.

En la investigación llevada a cabo se pudo observar que la identidad pedagógica de los jardines maternales es débil y se manifiesta una tensión entre lo asistencial y lo educativo, como ideas disociadas y en conflicto. Este es un tema crítico, más aún en el momento de la incorporación de niños y familias a la vida institucional, porque funda una identidad y una modalidad de vínculo entre los actores que, de ser equívoca, será luego difícil de desconfirmar. Ello, sin duda, afecta a la calidad, el grado y la profundidad de construcción del proyecto educativo y, por lo tanto, las propuestas para llevar adelante el período inicial en las salas de bebés. Los testimonios recogidos en las entrevistas corroboran lo dicho:

> Cuando hice mi proyecto, lo primero que me planteé fue "vamos a hacer un jardín maternal". Lo primero que hicimos fue pensarlo desde una institución educativa asistencial. Si lo hacíamos, teníamos que tener docentes a cargo de los chicos; hasta ese momento no había docentes a cargo de los chicos. La segunda cosa fue abrirlo a la comunidad. (Directora)

> La función educativa queda desdibujada, aun en un contexto como este. Con once años de antigüedad del jardín, todavía no hemos, creo yo, trabajado lo suficiente como para crear la conciencia de que la mamá no puede golpear las puertas y hacer ingresar a su nene, porque va en contra de lo que ella misma quiere, porque no es una mamá que lo quiera dejar abandonado, no, quiere que se le dé lo mejor. Y el jardín tiene su ritmo hecho en función de los chicos y está formado por seres humanos que a su vez están atendiendo a muchos otros. (Directora)

La identidad del jardín maternal está definida, en gran parte, por la calidad y la coherencia entre los aspectos organizativos, administrativos, pedagógicos y comunitarios. Ezpeleta y Furlán (1992) revelan cómo el mejor proyecto pedagógico puede ser neutralizado por la estructura administrativa y de funcionamiento del establecimiento. Así, la calidad de institución abierta o cerrada no solo estaría dada por su apertura hacia la comunicación y la participación de la comunidad, sino por las limitaciones respecto de las condiciones de admisión, que se imponen a través de la normativa. Estas reglamentaciones pueden facilitar o no los procesos de adaptación y aprendizaje que tiene lugar en el período de iniciación. Entre las estrategias para la incorporación de bebés adoptadas por los jardines maternales, se observan las siguientes alternativas.

• El ingreso directo del niño, sin acompañamiento ni reducción horaria:

> No, el bebé está las siete horas salvo que la mamá arregle en el servicio de quedarse menos horas, que no pasa. Los bebés tienen que quedarse siete horas. Nunca se hizo adaptación. En realidad las adaptaciones se hacen muy poco acá porque el problema es: eso que, en general, la mamá empieza a trabajar y no puede salir del servicio. A veces a la tarde sí se puede salir, cuando pueden. (Directora)

• Una fórmula de tiempo para pautar la presencia y el apoyo de la figura maternal durante unos días:

> La adaptación la manejamos así. Se habla con la mamá en la entrevista inicial y se le dice que se va a hacer una semana de adaptación. Entonces el primer día viene la mamá con el nene o el que vaya a hacer la adaptación si no puede ser la madre; viene el primer día y se quedan una hora, generalmente de 10.30 a 11.30 que es cuando los nenes hacen una siesta y es el tiempo que por ahí uno le puede dar más atención al que entra, para que nos reconozca un poco y la mamá se queda con el nene. El segundo día ya entra a esa hora pero se quedan hasta la 1 de la tarde cuando se termina de almorzar y ya hacen la otra siesta. Ahí la mamá se queda un ratito en la sala y se va, se queda afuera, ahí ya el nene se queda con nosotros, entonces nosotros manejamos el tema de las mamaderas, las cambiadas, todo, y después la mamá lo retira a la 1 de la tarde, a menos que sea una cosa medio problemática y que se llame a la mamá para que se quede. Al tercer día es igual, ya viene la mamá lo deja y se queda hasta las 3 de la tarde. El jueves en general hacen el horario normal, depende del horario que hagan porque no todos hacen el mismo horario. (Maestra)

• La adecuación a los ritmos y aprendizajes del bebé y de la madre a través del establecimiento de acuerdos básicos entre los docentes, los directivos y los padres para la elaboración de propuestas de enseñanza:

> Les decimos que vamos a hacer una adaptación por ratitos, pero que el ratito no significa una hora clavada, hora y media, dos horas, no, eso se va flexibilizando de acuerdo a cómo esté el bebé y cómo esté su mamá también. (Directora)

Podemos observar que existen casos en que el proyecto educativo del jardín maternal está constituido por propuestas de enseñanza basadas en *acuerdos* entre los docentes, los directivos y los padres. Estos contratos son, de alguna manera, provisorios, inacabados y sujetos a reajustes, pero consensuados. Tal como sostiene Margarita Poggi (1996), “porque la institución educativa es ese conjunto con identidad pero que emerge de lo diverso es que se hace necesario llegar a algunos acuerdos básicos en torno a qué proyecto educativo deseamos sostener en una institución”. Sin embargo, existen también modalidades de trabajo en las que se transita por propuestas rígidas que muestran poca comprensión de las necesidades de los niños, de los padres y del personal a cargo. Es frecuente encontrar criterios y decisiones que revelan la aplicación de tecnicismos y prescripciones de reglamentos o circulares que, como lo mencionamos en la introducción, contienen la ilusión de dominio de los conflictos.

Pensamos que durante el período de iniciación es necesario, como lo sugiere J. Ullúa

(2000), “enseñar desde el primer día” en un clima de afecto y seguridad planificando sobre tres pilares básicos: el respeto por las características evolutivas y culturales del niño (en especial, las vinculadas a la crianza), la creación de ámbitos ricos en contenidos valiosos y la observación del niño y su familia.

En este sentido proponemos examinar el plan y las normas institucionales vinculadas al período de ingreso de bebés al jardín maternal, por lo que nos permitimos realizar algunas recomendaciones como aporte para el Proyecto Educativo.

• *La inscripción y la entrevista inicial.* Estos primeros encuentros entre la familia y el jardín maternal otorgan la oportunidad de iniciar un proceso de comunicación en el que los docentes, especialmente, pueden jugar su rol desmitificando la entrevista inicial como la situación en la que se debe “extraer” toda la información posible sobre el niño. Estas situaciones pueden ser transitadas solo como los primeros encuentros en donde se promueva una ética de confianza y ayuda mutua a partir de la tolerancia a las incertidumbres, del preguntar y permitir las preguntas, de suspender los propios juicios y prejuicios, las generalizaciones apresuradas o las simplificaciones reduccionistas (Slapak y otros, 2000). La escuela infantil puede ofrecer en estos momentos un clima que facilite a los padres prepararse para los procesos adaptativos, anticipando las estrategias que programaron los docentes. Es el momento de “hablar de las dificultades, nombrar los conflictos, acordar previamente los tiempos, anticipar cómo se tomarán las decisiones y cuáles son los riesgos y cómo se abordarán. Todo ello contribuirá a la construcción de un encuadre de trabajo que permita contener al niño y su familia” (Gerstenhaber, 2000). Al respecto, las entrevistadas nos manifiestan que:

> Antes de empezar las clases vinieron los papás, nos presentamos explicamos qué era lo que íbamos a trabajar, explicamos por qué era importante el jardín maternal, los horarios del período de iniciación y después les dimos el reglamento de la escuela y lo que pedíamos para empezar: la caja con el nombre, un almohadón, las sábanas. Y les decíamos que si había algún objeto que ellos tenían, lo podían traer. (Maestra)

> La primera reunión antes del período de adaptación, antes de empezar las clases, es informativa. Y nos presentamos, quiénes van a ser las maestras, y después se habla de todo lo que sean las actividades que se van a hacer. Cómo vamos a hacer, justamente, la adaptación, en cuánto tiempo, se les explica que para cada uno de los nenes es diferente, que no todos se tienen que adaptar en el mismo tiempo (porque hay mamás que por ahí ven que el otro nene se adaptó y el suyo no se adapta y entonces vienen las angustias), se les explica justamente cómo va a ser y que los acompañen ellas. (Maestra)

• *El tiempo y las pautas de ingreso.* Toda institución tiene un horario que se adecua a las necesidades y posibilidades de las familias. Recomendamos que, en el caso de ser una madre trabajadora, el bebé ingrese antes de la finalización de la licencia de maternidad, sobre todo en estas épocas en que la pérdida de derechos laborales y el alargamiento de la jornada es una realidad generalizada. De esta manera se podrá

asegurar el respeto a los tiempos internos de los procesos de adaptación del niño y la figura de sostén que lo acompañe. En el transcurso de la jornada y a través del despliegue del juego, las actividades de alimentación, higiene y sueño en donde naturalmente se darán intercambios, conversaciones, oportunidades de conocimiento mutuo y de evaluación de los progresos realizados se irán construyendo vínculos de apego y de confianza. Ello solo es realizable si la atención es personalizada y el personal disponible en sala es suficiente y estable.

• *El proceso.* Es importante que la dirección y los docentes habiliten en forma conjunta espacios para evaluar el desarrollo del plan de trabajo, el estado del niño y la marcha de la tarea, guiados por criterios de flexibilidad y apuntando a la contención y orientación de todos los actores. Los padres son partícipes necesarios en la elaboración del diagnóstico del estado del bebé, tanto durante el proceso de incorporación al jardín como a posteriori. Una de las docentes entrevistadas propone el siguiente plan:

> Mi objetivo es que los padres colaboren en la adaptación del nene en el jardín compartiendo y participando de las actividades de la sala, que comiencen a aceptar que sean otras las personas que procuren la satisfacción de necesidades básicas de sus hijos. Los contenidos son [lee de su Carpeta Didáctica]: colaboración, participación. Acuerdo de tareas entre padres y docentes. Dialogar con la docente sobre costumbres familiares que faciliten la adaptación. Jugar con el niño y la docente. Higienizar al niño, darle de comer, hacerlo dormir, preparar su cuna, ordenar sus pertenencias. Participar y colaborar en las actividades que favorezcan el desprendimiento del niño. Los recursos metodológicos son: Dialogar con los padres sobre el período de iniciación y las actividades propicias de este momento. Compartir diálogos y juegos entre los padres y su hijo para crear vínculos con ellos. Permitir que los padres compartan actividades de la sala junto a su hijo. (Maestra)

Durante este proceso, además de prestar atención al llanto y al reclamo del bebé, también los docentes estarán alertados ante la presencia de actitudes pasivas, sobreadaptaciones (15) y enfermedades “físicas” de los infantes como indicadores de posibles angustias y temores.

• *La comunicación.* En la base de una relación ética y de confianza está la comunicación. En este período es muy importante que los docentes establezcan una relación de ayuda y orientación a los padres. La contención que se ejerza con ellos se remite, fundamentalmente, a la necesidad de reconocer, preservar y sostener su función específica como padres. La prioridad de todos estará en lograr el bienestar del niño. El establecimiento de una comunicación fluida y de un encuadre de trabajo consensuado permite centrar a la maestra en el cuidado y educación del infante, lo que afianza la tranquilidad del bebé. En este sentido, resulta indispensable que los miembros de la conducción del establecimiento alivien y faciliten la tarea de las maestras ofreciendo tiempos y espacios para la atención y orientación de los padres.

4.2. El lugar de la dirección

Si observamos las organizaciones destinadas al cuidado y educación de la primera infancia veremos que en su gran mayoría cuentan con personal directivo. En general, la directora debe cumplir con una función coordinadora del establecimiento, dirigiendo la elaboración, el desarrollo y la evaluación del proyecto educativo, disponiendo y organizando los recursos, solventando los conflictos y orientando la tarea. La directora será un agente activo en la coordinación, dirección y supervisión del currículo (Salinas Fernández, 1995) y el máximo referente para la comunidad. Como es sabido, una gran parte de quienes ejercen cargos directivos en los jardines maternales no han sido formados para tal fin y durante su carrera, en general, han recibido escasos contenidos específicos vinculados a la singularidad del jardín maternal y su problemática organizativa. (16) Por lo tanto, la directora, que coordina el proyecto curricular y ejerce la función de asesorar a los docentes y al personal auxiliar en sus planificaciones y acciones, posee herramientas limitadas para asumir su labor. Este déficit suele ser compensado a través del compromiso personal con la construcción de su rol a través del estudio y la reflexión sobre la práctica.

Los ámbitos de la tarea de la gestión directiva abarcan la dimensión organizativo-administrativa, la pedagógico-didáctica y la comunitaria, que deben ser producidas en un proyecto multidimensional a la hora de planificar las estrategias para la incorporación de los bebés al jardín maternal. Así se trabajará con la idea de que el jardín está *esperando al bebé* y a su familia, y que los acogerá con propuestas serias, en un clima de afecto y respeto.

Desde la dimensión organizativo-administrativa, la conducción del jardín maternal tiene mucho por hacer. Ante el ingreso de un bebé, ratifica la inscripción, dispone la iniciación del legajo del niño, comunica las pautas y criterios de admisión y deriva a los padres a una o más entrevistas con la docente, el médico pediatra u otros profesionales que integren la escuela infantil. Posteriormente, coordinará la información obtenida y asumirá, junto con el equipo, las decisiones de gestión necesarias para el ajuste de las tareas de todos los miembros de la institución. Asimismo, el equipo de conducción organiza y supervisa otros tareas del jardín: coordina criterios para la distribución y uso de los espacios y materiales, establece los horarios de funcionamiento de las actividades institucionales, supervisa los menús y la higiene, el estado y la preparación de los biberones, papillas y comidas para los infantes (adecuando las comidas y los horarios a la información recibida en las entrevistas por parte de los padres, a la evaluación constante de las maestras y a las prescripciones del médico de cabecera de los niños), establece un esquema de limpieza y desinfección del ambiente y el retiro de las salas de residuos y pañales usados y, en algunas instituciones, organiza el funcionamiento de la ropería y lavadero.

Una de las estrategias sumamente efectivas y enriquecedoras de la tarea institucional es la habilitación de reuniones de planificación y evaluación con todos los miembros del

equipo del jardín, en las que se tenga la oportunidad de sumar las percepciones individuales y coordinar acciones entre el personal auxiliar, de cocina y docente. Las reuniones ayudan también a superar el aislamiento profesional y la insuficiencia de pensamiento enriquecido, que solo será posible por la intervisión de los actores. Estas acciones significan el reconocimiento de la necesidad de distribuir las tareas en diferentes roles, de *integrar un equipo* que facilite el trabajo, que disminuya la omnipotencia del ejercicio de una sola profesión o función y que genere condiciones más sanas de desempeño para todos.

Desde la dimensión pedagógico-didáctica, la directora debe asumir un rol de liderazgo en pro del logro de un equipo de trabajo de alto desempeño, que es mucho más de lo que se abarca cuando se habla de planeación, organización, dirección y control. Las acciones de una buena conducción institucional se concentran en el desarrollo continuo de capacidades del personal y del PEI. Por ello es importante que se le otorgue a los maestros responsabilidad, autoridad y autonomía en la medida de sus capacidades, dependiendo de cómo sus conocimientos y habilidades sean continuamente desarrolladas a través de:

- la creación de un ambiente de aprendizaje y experimentación;
- la capacitación en servicio;
- la construcción de una visión compartida de la escuela infantil y de la ética de trabajo;
- el mantenimiento del compromiso con el equipo y la satisfacción de la necesidades de los bebés, actuando bajo la convicción de que todos los miembros tienen valores que aportar;
- la provisión de una retroalimentación en el momento apropiado.

En este sentido, una herramienta fundamental para ejercer una relación de ayuda, seguimiento, mejora y orientación es la observación que, desde nuestro punto de vista, debería ser reconocida como un dispositivo básico para el progreso del trabajo en este período particular de la incorporación de bebés a la institución educativa. Como sostiene M. Poggi (1996), “la observación supone poder articular la mirada, por un lado y, la escucha, por el otro, integrándolas en una actividad que permita comprender las prácticas institucionales”, entendiendo por ellas las que se desarrollan en la sala, las que las complementan o contradicen, las rutinas, las reuniones de personal, de padres, etc. Frente a las resistencias que suscita el hecho de “ser mirado”, se debería recordar que “el propósito de la observación en las situaciones educativas no supone una investigación clínica personalizada sino la construcción de un saber pedagógico a partir de lo observado y no solo sobre lo observado” (Poggi, 1996). Complementariamente, la devolución de lo observado es la instancia comunicativa por la cual se conocen y se dan a conocer los criterios que fundamentan el trabajo educativo, que sitúa los cuestionamientos dentro de un proyecto de trabajo común y que ayuda a pensar en la continuidad de acciones futuras que sean aceptadas por todos los actores institucionales. En la devolución, “el que

enseña tiene una experiencia vivida que ilumina las interpretaciones desde otras perspectivas, agregan una contrainterpretación a la interpretación construida sobre los procesos de aprendizaje" (Bertoni y otros, 1996). La evaluación permanente permitirá *desrutinizar* la acción y poner bajo cuestión las decisiones respecto de las entrevistas de admisión, las normas, la organización del trabajo, de los equipos, del espacio y el tiempo, los contenidos, las estrategias y los materiales.

Por otra parte, y teniendo en cuenta que en los jardines maternales es frecuente que el personal a cargo se identifique inconscientemente con los bebés y que, en particular durante el período de iniciación, se movilizan ansiedades en todos los actores institucionales, (17) la dirección reforzará su rol de referente adulto y experto. Por ello le corresponde abocarse a la contención del personal del jardín a través de un proyecto estratégico que incluya acciones de orientación y acompañamiento, que calme y ayude a pensar en los momentos más difíciles.

Resulta, entonces, fundamental que se promueva la creación de espacios de intercambio, capacitación y actualización en servicio para todo el personal. Una de las técnicas por considerar es la del *Ateneo*, que permite a las maestras plantear, a partir de las situaciones concretas del período de incorporación de los bebés, las problemáticas suscitadas con padres y bebés, revisar las emociones que se movilizan en ellas y hallar las herramientas necesarias para trabajar. Ello otorga la oportunidad de buscar el fundamento de la tarea realizada, mejorando las propuestas, calmando ansiedades y mejorando la calidad de los aprendizajes de maestros, padres y niños. En este sentido, la función de la directora en la contención y orientación la transforma en una agente de salud que colabora en la psicoprofilaxis del rol docente, impactando también sobre el bienestar y la salud del niño y su familia.

Durante el proceso de incorporación de bebés, la directora también tiene un papel particularmente relevante con respecto a los padres: suele ser el primer contacto con las familias del bebé ingresante, es quien inicialmente informa y transmite las normas institucionales. Una directora entrevistada comenta: "Ellos hacen conmigo, es decir, con la dirección, la primera entrevista, en la que yo les hablo de cuáles son los objetivos del jardín, cómo nos manejamos, el carácter educativo que tiene el jardín, entendiendo por esto el trabajo paralelo con la familia y de común acuerdo".

Durante el período en que el bebé se está incorporando al jardín maternal, es esperable que el equipo de conducción esté disponible para contener y orientar a los padres que transitan por momentos de ansiedad expresadas de maneras diversas: miedos, angustias, disconformidad, idealización, desilusión, celos, etc. Al respecto, uno de los testimonios nos dice:

> En general, las mamás tienen la desconfianza inicial que va cediendo en la medida en que ellas se acercan y ven que su bebé está tranquilo, van viendo la vida del jardín, charlan con otras mamás. Es muy importante, porque a lo mejor se acerca una mamá que vino por algo y le comenta "hace tanto tiempo que estoy en el jardín". Ven el movimiento del jardín, ven el traslado de chicos, ven a bebés que son traídos por las maestras para que los vea el pediatra, ven la preocupación. O sea que, después lo que me dicen, porque yo las veo y me pongo a charlar con ellas, es que realmente ellas ven cómo están los chicos, entonces va

disminuyendo la desconfianza. (Directora)

Como sostiene De León (2001): "la información coopera en la democratización de las relaciones, es un constructor de confianza que a su vez genera adhesión".

4.3. La intervención de los docentes: un camino donde se conjuga la empatía, la ética y la formación

La diversidad de instituciones que se dedican a la atención y educación de la primera infancia en la Argentina también se reconoce en una diversidad en los perfiles del personal a cargo de los bebés. En un documento diagnóstico sobre los jardines maternales del país se afirma:

> las características de los recursos humanos a cargo de la atención de la niñez devienen de los modos en que surgieron dichas instituciones y los rasgos que asumieron en cada momento histórico. Si tenemos en cuenta la oferta de educación maternal del sistema educativo, el personal docente a cargo, en su mayoría, está especializado en educación inicial. Ello no significa que durante su formación haya recibido una mirada específica sobre la educación maternal, puesto que la oferta de formación docente para nivel inicial de los institutos de nivel terciario a lo largo de todo el país es heterogénea […]. Esta característica de especialización de los recursos humanos a cargo de los jardines maternales no elude los problemas ligados a la calidad de la atención educativa de dichas instituciones (Ministerio de Educación, 2001).

Así, si bien hay docentes diplomadas a cargo de los bebés en algunas instituciones, la calidad de la formación de los operadores tiene que estar garantizada por la normativa, la capacitación y la posibilidad de recibir un sostén técnico por parte de figuras especializadas en la supervisión y en el monitoreo. (18) Al respecto resulta útil conocer experiencias de otros países. Por ejemplo, en 1972 se inició en Francia una serie de investigaciones vinculadas a las formas de cuidado y educación de la primera infancia. Liane Mozere y Genevieve Aubert (1980) publicaron un libro sobre las experiencias de una investigación-acción en algunas guarderías parisinas, en donde afirman que las maestras "creían que solo la maternidad les daba una cualificación complementaria, ya que todos coincidían en estimar que estaban mal preparadas o que, simplemente, carecían de formación… Por lo tanto, se vivió la maternidad durante mucho tiempo como la verdadera cualificación, y las maestras se aferraban a ella con una energía perfectamente comprensible".

Pero no alcanza con ser madre para ser maestra maternal. Franco Frabboni (1984) sugiere que un buen proyecto educativo se apoya en la profesionalidad del enseñante, fundamentada en su formación teórica y en su actualización y perfeccionamiento posterior. La plenitud de esta condición se sustenta en dimensiones vinculadas a una cuidada cultura general y conocimientos profundos y específicos en pedagogía, psicología

y sociología, y es integrada por una profesionalidad política (pluralista y abierta a la participación, a la comunidad y sus bienes culturales disponibles), por una profesionalidad social (una práctica y estilo colegial y cooperativista con sus colegas y una interacción socioafectiva sana y equilibrada con los niños), por una profesionalidad psicológica (ser un técnico en relaciones, ser consciente de su madurez afectiva, estar dispuesto a la comunicación a la comprensión del otro, al compromiso y a la dedicación, al gusto y a la alegría por la vida del grupo y por las dinámicas comunitarias) y por una profesionalidad didáctica (garantizando al niño el derecho al conocimiento y la creatividad y coadyuvando en la definición del jardín maternal como un servicio educativo y formativo).

Si pensamos en el período de iniciación de los bebés en el jardín maternal, podemos afirmar que "la dimensión pedagógico-didáctica es la que, por sus características, le brinda especificidad a los establecimientos educativos constituyendo a las actividades de enseñanza y de aprendizaje en su eje estructurante, su actividad sustantiva y específica" (Frigerio y Poggi, 1995). Así, los docentes organizan la enseñanza orientándola esencialmente hacia un proyecto de acción, la planificación de sala que, a su vez, tendrá por base un diseño curricular. La base teórica (explícita o no) del diseño curricular es el modelo didáctico que orienta la toma de decisiones de planificación en los distintos niveles de concreción. La planificación didáctica "es la tarea que realiza el equipo docente (con mayor o menor participación de otros sectores, según la modalidad de cada sistema y/o institución) a fin de diseñar el para qué, el qué, el cómo, cuándo y con qué de la acción didáctica, anticipando criterios y procedimientos para el seguimiento, verificación y revisión de procesos y resultados de la enseñanza y del aprendizaje" (Denies, 1989).

Cuando en nuestra investigación se requirió información respecto del estadio de elaboración del PEI y su vinculación con la planificación de sala enmarcada en el período inicial, algunas instituciones respondieron que el PEI no había sido formulado y que las docentes se manejan con criterios propios de planificación didáctica. Otras tienen PEI en desarrollo y se orientan por el diseño curricular de la jurisdicción.

Las maestras elaboran distintas *estrategias de encuentro y articulación* para la planificación y el seguimiento tal como lo manifiestan estos testimonios:

> De 12 a 13 estamos las cuatro y ahí nos damos todos los partes, cómo estuvo cada uno, qué fue lo que comieron, quién se hizo caca, quién no, qué actividades se hicieron a la mañana para no repetir las mismas a la tarde. Y charlamos cosas de interés entre todas para ver cómo va evolucionando cada uno de los chicos. Todos los días tenemos esa hora para charlar y ponernos de acuerdo. Nosotras planificamos más o menos lo que vamos a hacer cada 15 días. Ponemos un montón de actividades y cada una de a poco las va haciendo. Nos guiamos con el diseño curricular de la ciudad. Hay muchas cosas que nosotras charlamos y decimos, trabajé tal cosa, no estaba en la planificación pero fue oportuno. (Maestra)

Las docentes agrupan a los niños tratando de *respetar sus características evolutivas y personales* en la planificación y en el desarrollo de las actividades.

> En general, cuando el grupo es de bebés muy chiquititos, o sea, entre tres y cuatro y hasta cinco meses, según también las capacidades que tienen los chicos, hacemos un solo grupo. Pero cuando se dan ya bebés de seis meses y que empiezan a incorporarse […], tratarnos de trabajar en dos grupos, para separar justamente las actividades de estimulación. (Maestra)

> Durante el período de adaptación cada uno tiene su ritmo. Todavía no están todos juntos enganchados en un ritmo conjunto. Al principio sí respetamos muchísimo los ritmos individuales. El que tiene sueño duerme; el que no, juega. A medida que va pasando el mes o dos meses, vamos haciendo un momento en conjunto, por supuesto, en pequeños subgrupos. (Maestra)

También se han observado casos en los que la planificación está ausente o es planteada en forma insuficiente, poniendo en riesgo, desde nuestro punto de vista, la calidad educativa y, consecuentemente, el bienestar del niño. Creemos que en estos casos resulta importante discriminar entre *flexibilidad* a partir de un diseño dado e *improvisación* de la tarea. Así, una de las entrevistadas testimonia la falta de una planificación para el período de ingreso de los bebés al jardín.

> El primer tiempo no planificamos, primero vemos cómo están los chicos, hacemos un estudio de cómo está el grupo. Los de marzo son los que ya estaban en la sala, los que quedan. Pasan de sala los que cumplen el año hasta febrero. Pasaron de sala los que caminaban. Los que cumplían después son los que quedan. Con esos nenes, lo que se hace es un panorama del grupo, como generalmente queda una maestra de las que ya estaban con los nenes y se incorpora una o dos que vienen de otras salas, se va mirando el panorama, vamos trabajando actividades pero más de relación, vos con los chicos, los chicos con vos, de juegos… no una estimulación específica como trabajas después. Y después, a fin del mes de marzo se empiezan a elaborar los subgrupos y las planificaciones. (Maestra)

Evidentemente, la intención de esta maestra no debió ser abandonar al grupo a su suerte, sino realizar una evaluación diagnóstica antes de planificar. Su decisión radica en la creencia de que las tareas de diagnosticar, planificar y enseñar son sucesivas y parte de un proceso lineal. Otros enfoques, con los que acordamos, nos muestran el carácter dinámico, integral y provisorio de la planificación y la importancia de componer las etapas de diagnóstico y evaluación como procesos dinámicos, dialécticos y concertados. La planificación del período de iniciación bien puede basarse en el diagnóstico provisional del grupo conformado a partir de la información recogida en las entrevistas iniciales y la ficha de inscripción, que aporta datos sobre el perfil socioeconómico y cultural de la familia, el perfil bibliográfico de la etapa en la que se encontrarían los niños y la experiencia y los saberes del equipo docente. A partir de allí, y de las intervenciones docentes y de la interacción con los bebés y los padres se van produciendo los ajustes necesarios para ir mejorando las propuestas de enseñanza, adecuándolas a las reales necesidades de cada miembro del grupo.

De las entrevistas también extrajimos algunos criterios que orientan la gestión pedagógica y la intervención docente en la sala durante el período de iniciación como la importancia de centrar las decisiones en el bienestar del niño, que tratamos anteriormente.

> Siempre alertamos a la mamá acerca de que si vemos al chiquito angustiado, la vamos a llamar. En eso somos como muy estrictas, respetamos los tiempos de trabajo de la mamá pero priorizamos al chico, cualquier cosa que el chiquito necesita las mamás saben y de hecho lo hacemos, las llamamos. Ya sea porque está angustiado o porque hay una cuestión de salud. (Directora)

La construcción del rol de la maestra del jardín maternal es muy desafiante, en el ámbito personal y profesional: se enfrenta al reto de desempeñar un rol educador y maternal frente al bebé que, de alguna manera, le ha sido delegado por la familia. A través de los cuidados brindados en las actividades de crianza y el juego va estableciendo con el infante un vínculo fuerte y una relación intersubjetiva que proporciona el fundamento de la comprensión compartida y la comunicación. Dice Bárbara Rogoff (1993): “la intersubjetividad en la primera infancia supone emociones compartidas y un compromiso mutuo”. Así, la *participación guiada* (19) es la posibilidad de que se tiendan puentes entre la información y las capacidades previas del bebé y las que necesitará para resolver problemas nuevos. Los roles del infante y su maestra están entrelazados de tal manera que permiten organizar la actividad y proporcionan al niño nuevas oportunidades de aprendizaje. En este sentido, el planteo coincide con la perspectiva vygotskyana, para la cual el aprendizaje tiene lugar en colaboración entre los infantes y los adultos que les proporcionan mediadores simbólicos y les enseñan a organizar y controlar sus funciones psicológicas. Así, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) puede definirse como un espacio socialmente construido donde confluyen y se vinculan las acciones y los significados de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza. De esta manera, en la ZDP aprenden el bebé y su maestra (Dubrovsky, 2000).

Por ello, también es importante reconocer el valor de la calidad y profundidad del vínculo entre maestros y niños. John Bowlby, quien elaboró la *teoría del apego*, ha mostrado la aflicción que puede causar en el bebé la separación de su madre y la importancia de suministrarle al niño “una figura digna de confianza, capaz de proporcionarle la clase de base segura requerida en cada etapa de ciclo vital y dispuesta a proporcionarla” (Bowlby, 1986). Durante el período de incorporación del bebé al jardín maternal, resulta fundamental que se vaya construyendo una relación de afinidad y comprensión desde el adulto a cargo hacia el bebé, reconociéndose el protagonismo del niño en la construcción de este vínculo y la complejidad de los sentimientos involucrados:

> Priscila tomaba, al principio, la mamadera a upa y pasaba que no enganchaba con la auxiliar. Estaba todo el tiempo conmigo. Lo que es la afinidad, con los bebés pasa lo mismo: hay afinidades, es muy importante reconocerlo. (Maestra)

> Por eso cuando veo que hay momentos que me superan, pienso, me tranquilizo, lo agarro y cambia todo, el tono muscular de uno y del bebé, que es algo piel a piel. (Maestra) (20)

Lo dicho hasta ahora también enfatiza la importancia de contar con figuras estables durante la permanencia del bebé en la institución, que se encuentren asignadas a un

grupo de infantes, dentro de cada sala, con el objeto de garantizarles un contacto individualizado e íntimo en varios momentos de su jornada. Nada más perjudicial para el bienestar, el desarrollo emocional, y por ende intelectual y físico del bebé, que la falta de un referente seguro con el que tenga una interacción estrecha y cotidiana. Elinor Goldschmied y Sonia Jackson (2000) destacan la importancia de la "educadora clave" que durante el período de incorporación del bebé al jardín ayude al niño y a la madre a separarse, consuele al niño, le plantee su apoyo y comprensión, lo estimule a jugar y se responsabilice por la valoración, el seguimiento y el registro de sus necesidades y progresos. Esta figura seguirá siendo central en el desarrollo de las actividades del año, siendo recomendable que, en la promoción a la siguiente sala del bebé, la misma maestra pase con el niño como figura de sostén *(attachment figure)*. Afirma John Bowlby (1986):

> el comportamiento de los padres y de cualquiera que asuma el papel de impartir cuidados es complementario a la conducta de apego. Los roles del cuidador consisten, primeramente, en estar a disposición del que precise de sus cuidados y responder a sus necesidades en este sentido y, en segundo lugar, intervenir juiciosamente cuando el niño […] sea motivo de perturbación. No solo se trata de un rol clave sino que está demostrado que el modo como lo desempeñen los padres determina en alto grado que la persona crezca mentalmente sana.

En los últimos años ha aumentado el interés por conocer la influencia que puede tener para el desarrollo emocional del niño el ser cuidado por otras personas. Se trata de un problema que ha generado muchas investigaciones y un intenso y acalorado debate, sobre todo por sus implicaciones prácticas y por su trasfondo ideológico. En su trabajo "Estado actual de la teoría del apego", Alfredo Oliva Delgado (1995) refiere que el psicólogo inglés Jay Blesky compiló, en 1988, una serie de estudios que sostienen que aquellos niños que durante el primer año de vida recibían más de 20 horas semanales de cuidados alternativos tenían más posibilidades de ver alterado su desarrollo y construían apegos inseguros con sus madres (Doherty, 1996). Otras revisiones, como la de Hoffman (1989), encontraron una relación débil entre los cuidados alternativos durante el primer año y el tipo de apego establecido por el bebé, señalando la posibilidad de que no sea el hecho de ser cuidado por otras personas, sino algunas de las tensiones familiares las responsables de la inseguridad en el vínculo creado. Roggman y su equipo (1994) indican que la concurrencia del bebé al jardín maternal se correlaciona con una mayor ansiedad en las madres, probablemente por las tensiones suscitadas por el conflicto de roles profesional y maternal. Estos estudios también evidencian la importancia de no considerar todos los cuidados alternativos como una única categoría, sino que resulta más fecundo diferenciar entre distintos *tipos* de provisión de cuidados. En este sentido, hay que destacar los resultados de estudios realizados en países como Suecia, en los que hay una gran calidad en los cuidados alternativos que se ofrecen a los niños. En ese país, Andersson (1992) se encontró con que aquellos niños que durante el primer año experimentaron estos cuidados fueron considerados por sus maestros como más competentes social, emocional y cognitivamente. Podemos notar que las investigaciones ponen de relieve la complejidad de este problema y hacen difícil generalizar acerca de las

influencias de la concurrencia al jardín maternal sobre el vínculo que el niño establece con sus padres. Es la calidad de los cuidados que se ofrecen al niño como alternativa de los cuidados de los padres, lo que afecta la seguridad del apego y el buen desarrollo. Cuando los cuidados y la educación recibida son adecuados, y cuando permiten que el niño disponga de tiempo para interactuar con padres que viven esta situación sin ansiedad, es muy probable que no surjan problemas emocionales (Oliva Delgado, 1995).

Lo dicho nos permite afirmar junto con Rogoff (1993) que, en la intervención pedagógica, (21) hay que tender puentes (andamios) que permitan al niño relacionar lo conocido con lo nuevo, comprender cómo actuar en situaciones nuevas a través de claves emocionales sobre la naturaleza de las situaciones; brindar modelos no verbales de cómo comportarse; ofrecer interpretaciones verbales y no verbales sobre los eventos y conductas, así como también palabras que organicen objetos y eventos. Por ello resulta significativo que, durante el período de incorporación de los bebés, cuando las madres los acompañan en la sala, las docentes observen los estilos de crianza, aprendan y comprendan los códigos y modos de cuidado a los que cada niño está habituado, y establezcan puentes y articulaciones coherentes para el bebé en su cuidado y educación; utilicen la palabra para otorgarles sentido y significación respecto de la experiencia que están transitando; se ofrezca al bebé un ambiente, materiales y actividades desafiantes y, en este marco, se le enseñe a despedirse y reencontrarse con los miembros de su familia y del jardín.

4.4. La participación de las familias y la construcción de consensos en la elaboración de la propuesta educativa

Las relaciones que se establecen entre las familias y los jardines maternales han sido siempre complejas y hoy lo son aún más, porque ya se ha percibido que no existe "la familia", en singular, (22) y porque tampoco hay una homogeneidad en las modalidades institucionales de cuidado y educación de la primera infancia. Al respecto, Daniel Korinfeld (2000) sostiene que esta situación "nos pone en la necesidad de explorar estas relaciones en diversos territorios y desde diversas perspectivas, en las que lo singular y lo social, lo subjetivo y lo institucional, lo imaginario y la realidad tengan su lugar; en el que saber y poder se encuentren en los contextos específicos y generales que los condicionan".

El vínculo entre el jardín maternal y los padres está atravesado, entre otros vectores, por la oposición entre distintas concepciones y lógicas institucionales: las familiares, las asistenciales y las educativas. En algún sentido, ello se vincula con la contradicción permanente entre la historia y la definición del establecimiento como institución cerrada o como una institución abierta. El jardín maternal, como opuesto a la guardería, es por definición una institución abierta y ello contiene la idea de comunicación fluida con los

padres y con la comunidad. (23) Esa relación se concreta a través de procesos, siempre dinámicos, de participación, negociación y acuerdo permanente, y deben expresarse en el diseño del PEI y en la incidencia que cada agente tiene sobre el logro de los objetivos y en la consolidación de la calidad de la enseñanza (Frigerio y Poggi, 1995).

Ya se mencionó que diversos autores han señalado la importancia del establecimiento de acuerdos entre la familia y el jardín maternal, en tanto sistemas implicados que deben comportarse como enseñantes y efectores de salud (Ferrari de Prieto, 1990) y el desafío que representa para el logro de un buen desarrollo socioafectivo y cognitivo temprano en el niño. Así, la inserción del niño en la sociedad se concreta a través de estos dos agentes socializadores que, en forma simultánea, intervienen en el proceso de constitución del sujeto humano (Moreau de Linares, 1995). Al respecto, uno de los testimonios recogidos nos ilustra la importancia de la apertura institucional para la construcción de vínculos de confianza y afecto recíprocos:

> Los papás pueden llamar la cantidad de veces que quieran; eso sí, les decimos que hay momentos en que les vamos a decir "mirá, ahora no te puedo atender", porque por ahí un nene está llorando y está primero él. Les decimos que pueden llamar cuando quieran y si quieren venir en el horario de almuerzo de ellos, pueden hacerlo sin problemas. Hasta las vacaciones de julio venían sin problemas. Se encontraban los papás, charlaban entre ellos, estaban los nenes. Estábamos más tranquilos todos. Estábamos nosotras trabajando, ellos ahí, veían cómo jugábamos con los nenes, entonces cómo se tranquilizaban todos. No estaba la duda de qué es lo que se hace en el jardín si te cierran la puerta. Cuando los papás ven cómo trabajamos, que los chicos están bien, todos tranquilos, ellos ya no vienen tanto, se tranquilizan […] Después de las vacaciones de julio ya no vinieron más y por ahí nosotras los extrañábamos. (Maestra)

En el PEI del jardín maternal se concretan distintos grados de inserción de las familias, oscilando desde la simple colaboración a la participación plena y la construcción de acuerdos. Al respecto, cuando se les consultó a las maestras sobre el alcance que tiene el concepto de participación de los padres en la educación de sus hijos, la mayoría coincidió en una acepción limitativa: asistir a las reuniones que se convoquen, colaborar con las maestras cuando estas lo solicitan y permanecer informados acerca de los progresos de sus hijos. Ello configura una intervención más simbólica que real y reafirma uno de los prejuicios más extendidos de los docentes que traduce la escasa cooperación de los padres en desinterés hacia los hijos.

Además del hecho de que existen familias que se alejan del modelo preconcebido y definen una diversidad difícil de comprender por algunos docentes, se juegan valores diferentes respecto de las expectativas vinculadas a la escuela infantil, como así también son distintas las relaciones, los contextos y las experiencias previas de participación que poseen. En ciertos casos, este fenómeno se ha limitado a la delegación total (depositación) en los docentes de la responsabilidad del proceso educativo (Dabas, 2000), problema a veces vinculado a las condiciones de trabajo actuales que impactan negativamente sobre las posibilidades de los padres de atender adecuadamente las necesidades de sus hijos. En este sentido, el jardín maternal puede ayudar a paliar o no esta situación. Así, las entrevistadas testimonian:

> Lo que pasa es que actualmente es un poco difícil porque los padres tienen sus problemas. Trabajan por contrato, están un tiempo y ya después se quedan sin trabajo o buscan trabajo, son muy inestables en ese aspecto dada la situación. (Maestra)

> Es bastante complicado el tema de la adaptación porque las madres, en general, lo que plantean es el tema del trabajo, casi nadie viene a amamantar como antes, casi todos dan mamadera porque no pueden salir a amamantar o porque no quieren. (Maestra)

> Las cosas que he llegado a escuchar este año, realmente me impactaron, chicos de dos meses cuya madre dice: bueno, dentro de dos días empiece a darle de comer… ¿Y, cómo es el tema de la lactancia y las cosas a nivel vincular con el chico? Bueno, está el tema de los trabajos, todo el problema que se suscita, pero hay prioridades… pero las prioridades están cambiadas… (Maestra)

Los intercambios informales con los padres, que tienen lugar en los momentos de entrada y salida de los niños, y otros canales más formales de comunicación como los cuadernos de comunicaciones, las carteleras y las reuniones de padres desarrolladas durante el año, colaboran en la apertura de espacios para la participación y el intercambio.

> A las mamás las veo, las mamás que los vienen a buscar, yo las veo todo el día, o sea, al principio y después cuando se despiden. Entonces después tenemos el cuaderno de comunicaciones […] se los llevan los viernes, donde hago una síntesis de la semana: los logros que tuvieron, cómo estuvieron, donde jugaron, brevemente pero se los pongo, los eventos que hicieron. […] Las madres también me cuentan lo que hicieron en la casa, los fines de semana también, los lunes también, especialmente qué es lo que hicieron, adónde fueron. Hay mucho diálogo con las madres. Sobre todo con las mamás que son las que vienen. (Maestra)

> Nosotras hacemos carteleras y les mostramos a los papás con fotos e información escrita lo que hacen los nenes. Cada mes y medio se les manda a los papás una nota de lo que se hace en la sala. Tenemos también cuadernos de comunicaciones, aunque la comunicación predominante es oral. Hay un papá que siempre nos escribe porque a las maestras de un turno siempre las ve, pero a las otras no. El reconocimiento está muy bien dado en este jardín. (Maestra)

No es un proceso sencillo lograr la participación de los padres en la vida de la institución; es necesario potenciar una cultura colaborativa y normas de convivencia claras, razonables, conocidas y aceptadas por todos. La participación tiene diferentes niveles y etapas y es un proceso que se aprende. Elina Dabas (2000) sostiene que implica un progresivo involucramiento que incluye la información, la consulta, la elaboración de propuestas, la delegación, la codecisión y la cogestión. Como ya dijimos, para que ello sea posible, es necesario construir una voluntad sólida de apertura también por parte de los miembros del equipo de la escuela infantil. Silvia Silberman (2000) sostiene que “la escuela es vivida como un ámbito donde abundan las mediciones y los prejuicios”. Las situaciones difíciles o complejas como las que se producen en el período de ingreso de los bebés al jardín maternal generan maniobras defensivas que establecen, en algunos casos, distanciamientos y separaciones entre padres y maestros. “Esto lleva a que los

protagonistas no desarrollen los elementos ni las habilidades para experimentar otras maneras de acuerdo, por ejemplo, aquellas que son el producto del diálogo y la negociación, y también renuncien a una mejor comprensión de la institución en la que están involucrados, por ejemplo, en términos de redes de roles" (Silberman, 2000). Muchos padres, en especial, las madres, se sienten juzgados por las maestras, lo que acrecienta su ansiedad hasta hacerla insoportable. El equipo de conducción y las docentes del jardín maternal deberán entonces desarrollar una actitud reflexiva y empática, evitando constituirse en jueces de los padres y tranquilizando especialmente a la madre respecto de sus "competencias maternales", su interés por el niño y el protagonismo de su rol. Susan Bosse Platiere (1989) sostiene que, si se superan las dificultades y rivalidades entre la madre y la maestra del infante, logrando buenas negociaciones, el niño no podrá ser tomado como objeto de posesión afectiva u objeto de aprendizajes múltiples, dando a cada una su razón de ser, sino como un sujeto de relación, sujeto de deseo y sujeto de sus propias adquisiciones, ayudado y sostenido en esto por el adulto, padre o profesional, en relaciones diferentes y complementarias.

5. CONCLUSIÓN

El período de ingreso al jardín maternal es un hito en la vida de los bebés y sus familias. Evidentemente, no son posibles los cierres en esta temática, solamente podemos concluir provisoriamente este trabajo enfatizando su carácter parcial y el valor de las lecturas que se realicen sobre el tema, muchas de las cuales aportan modelos de actuación para la práctica docente.

Nuestra intención ha sido rescatar la importancia de la reflexión y el trabajo sobre el *ámbito organizacional* de los jardines maternales, ya que creemos que puede ser un camino en el mejoramiento del bienestar de los niños y en la calidad de los cuidados y la educación ofrecida. Entendemos que el período de iniciación y los procesos de adaptación que suscita ameritan la formulación y la vigencia de un Proyecto Educativo Institucional. De esta manera, se abrirán más oportunidades para *garantizar la calidad de la atención integral* de los bebés, se posibilitará una adecuada atención a los procesos que viven los niños, las familias y los maestros durante el ingreso y se podrá garantizar la construcción paulatina de la participación y el compromiso de todos en su elaboración, desarrollo y evaluación.

Por otra parte, los esfuerzos que se realicen por *mejorar significativamente la formación* de los docentes y aquellas otras personas que están en contacto directo con los niños será fundamental. Ello implica que los directivos y el personal profesional especializado que los acompañan intensifiquen la acción de orientación y contención de docentes y padres. Como dijimos anteriormente, el recurso es la racionalidad autocrítica y la utilización de la experiencia que impone una conciencia más aguda de la complejidad a encarar y de lo estratégico que se debe ser a la hora de pensar la institución y planificar

la tarea educativa.

Por ello, para que el interés superior del niño no sea solamente retórico, para que se ubique a la infancia en un lugar central, habremos de ejercitar el pensamiento dialogando y negociando con la realidad y sus actores, tendremos que aspirar a un conocimiento multidimensional elaborando alternativas posibles para modificar o enriquecer las instituciones y nuestras intervenciones pedagógicas. Las buenas experiencias nos demuestran que este camino es posible.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, C. y L. Maquieira (2001): "Pensar los bebés", *La educación en los primeros años. 0 a 5*, nº 35, "El mundo del bebé", Buenos Aires, Novedades Educativas.

Arbiser, Samuel (2000): "Sobreadaptación e incidencia somática", *Revista de Psicoanálisis de APdeBA*, vol. XXII, nº 1, Buenos Aires.

Aubert, G. y L. Mozere (1980): *Guarderías… Experiencias, descubrimientos, perspectivas*, Barcelona, Gedisa.

Baratta, A. (1997): "Niñez y democracia", conferencia presentada en el Encuentro Federal sobre Políticas Sociales de Infancia y Adolescencia, Mendoza, Argentina.

Bertoni, A. y otros (1996): *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*, Buenos Aires, Kapelusz.

Bosse Platiére, S. (1989): *Las representaciones de la familia de los profesionales de la primera infancia y las consecuencias de sus representaciones sobre sus relaciones con los niños y con sus familias* (conferencia), mimeo.

Bowlby, J. (1986): *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*, Madrid, Morata.

Cardona Andújar, J. (coord.) (1994): *Metodología innovadora de evaluación de los centros educativos*, Madrid, Sanz y Torres.

Castro Pueyrredón, N. y Bellón M. del C. (1988): "El tercero no excluido: el Jardín Maternal como posibilitador testigo del desarrollo familiar", en Elina Nora Dabas (comp.), *Los contextos de aprendizaje: situaciones socio-psico-pedagógicas*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Dabas, E. (2000): "Compartiendo territorios: relaciones familia-escuela", *Ensayos y Experiencias*, nº 36, "Familias y escuelas", Buenos Aires, Novedades Educativas.

De León, A., A. Malajovich y L. Moreau de Linares (2001): *Pensando la educación infantil*, Barcelona, Octaedro.

Denies, C. B. de (1989): *Didáctica del nivel inicial*, Buenos Aires, El Ateneo.

Doherty, G. (1996): *The great childcare debate: the long-term effects of non-parental child care*, Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto.

Dubrovsky, S. (comp.) (2000): *Vigotsky: su proyección en el pensamiento actual*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Elkin, F. y G. Handel (1970): *The child and society: the process of socialization*, Nueva York, McGraw-Hill.
Esparza, A. y A. Petroli (1983): *La adaptación en el jardín de infantes*, Buenos Aires, Industria Gráfica del Libro.
– (2000): "El proceso de adaptación", *La educación en los primeros años. 0 a 5*, nº 20, "El período de iniciación", Buenos Aires, Novedades Educativas.
Ezpeleta, J. y A. Furlán (comps.) (1992): *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile, Unesco/OREALC.
Fernández, L. (1994): *Instituciones educativas*, Buenos Aires, Paidós.
– (1998): *El análisis de lo institucional en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.
Fernández, L. y otras (1992-1993): *Proyecto: El desarrollo curricular en el trabajo de los actores escolares*, Secretaría de Educación, Dirección de Currículum, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
Ferrari de Prieto, J. (1990): *Niños en riesgo y educación inicial*, Buenos Aires, CICE.
Frabboni, F. (1984): *La educación del niño de 0 a 6 años*, Madrid, Cincel.
Frigerio, G. (comp.) (1995): *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*, Buenos Aires, Kapelusz.
Frigerio, G. y M. Poggi (1995): *Las instituciones educativas. Cara y ceca: elementos para su gestión*, Buenos Aires, Troquel.
Gerstenhaber, C. (2000): "Notas para un debate acerca del ingreso al jardín maternal", *La educación en los primeros años. 0 a 5*, nº 20 "El período de iniciación", Buenos Aires, Novedades Educativas.
Goldschmied, E. y S. Jackson (2000): *La educación infantil de 0 a 3 años*, Madrid, Morata.
González Cuberes, M. T. (2000): "Cuando pensamos en la infancia ¿Adaptamos o acogemos?", *La educación en los primeros años. 0 a 5*, nº 20, "El período de iniciación", Buenos Aires, Novedades Educativas.
Harf, R. y otros (1996): *Nivel inicial. Aportes para una didáctica*, Buenos Aires, El Ateneo.
Ivaldi, E. (2000): "Educación inicial: ¿más o menos calidad? Tendencias actuales y proyecciones futuras", en M. Victoria Peralta y Roxana Salazar (comps.), *Calidad y modalidades alternativas en educación inicial*, La Paz, CERID/Maizal.
Katz, L. (2001): "El derecho del niño a desarrollarse y aprender en entornos de calidad", discurso de apertura, conferencia OMEP, Santiago de Chile 31 de julio.
Korinfeld, D. (2000): "Introducción", *Ensayos y Experiencias*, nº 36, "Familias y escuelas", Buenos Aires, Novedades Educativas.
Mahler, Margaret S. *et al.* (*1977)*: *El nacimiento psicológico del infante humano: simbiosis e individuación*, Buenos Aires, Marymar.
Malajovich, A. (comp.) (2000): *Recorridos didácticos en la educación inicial*, Buenos Aires, Paidós.
Malajovich, A. y S. Wolodarsky (1986): *La planificación en el nivel inicial. Cuaderno bibliográfico. Propuestas, equipos creativos para la educación*, Buenos Aires,

Impresora Delta.
Maquieira, L (2002): “Observar bebés desde otra mirada”, *La educación en los primeros años. 0 a 5*, nº 47, “Jardín maternal III”, Buenos Aires, Novedades Educativas.
Mayol Lassalle, M. (1988): “Área educativa”, en N. Menéndez (comp.), *Jardines maternales. Bases para una legislación*, Buenos Aires, Nueva Visión.
– (1998): “Emprendimientos educativos de Marie Eugenie Jour y Adolphe Soulié en la naciente ciudad de La Plata”, en A. Lassalle, J. Colombato y M. Mayol Lassalle, *El largo viaje de Madame Soulié*, Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa.
– (2002): “Legislación del cuidado y la educación temprana: una deuda con la primera infancia”, *La educación en los primeros años. 0 a 5*, nº 47, “Jardín maternal III. La educación en los primeros años”, Buenos Aires, Novedades Educativas.
Ministerio de Educación (2001): *La educación maternal en la Argentina. Estado de situación. Versión preliminar, julio 2001*, Secretaría de Educación Básica, Ministerio de Educación, Argentina.
Moreau de Linares, L. (1993): *El jardín maternal. Entre la intuición y el saber*, Buenos Aires, Paidós.
Morin, E. (1995): *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
Moss, P. (1999): “Introducción”, en S. Rayna, F. Laevers y M. Deleau (coords.), *La educación preescolar: ¿cuáles son sus objetivos pedagógicos?*, Buenos Aires, AZ.
Neufeld, M. R. (2000): “Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social”, *Ensayos y Experiencias*, nº 36, “Familias y escuelas”, Buenos Aires, Novedades Educativas.
Oliva Delgado, A. (1995): “Estado actual de la teoría del apego”, *Apuntes de Psicología*, nº 45, Revista del Colegio Oficial de Psicólogos, Andalucía.
Penchansky de Bosch, L. P. y otras (1985): *El jardín de infantes de hoy*, Buenos Aires, Librería del Colegio.
Poggi M. (comp.) (1996): *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz.
Rodríguez Díez, B. (1993): *Pautas para la evaluación de la eficacia de los centros. Guía práctica*, Madrid, Jucar.
Roggman, L. A. *et al*. (1994): “Infant-day-care, attachment, and the ‘File Drawer Problem’”, *Child Development*, vol. 65, Londres, Society for Research in Child Development.
Rogoff, B. (1993): *Aprendices del pensamiento*, Barcelona, Paidós.
Salinas Fernández, D. (1995): “Desarrollo curricular y dirección de centros”, en Graciela Frigerio (comp.), *De aquí y de allá textos sobre la institución educativa y su dirección*, Buenos Aires, Kapelusz.
San Martín de Duprat, H., A. Malajovich y S. Wolodarsky Estrín (1989): *Hacia el jardín maternal: dilemas y propuestas*, Buenos Aires, Búsqueda.
Santos Guerra, M. (1993): *Hacer visible lo cotidiano. Evaluación cualitativa de centros escolares*, Madrid, Akal.
Silberman, S. (2000): “Entre padres y maestros”, *Ensayos y Experiencias*, nº 36,

"Familias y escuelas", Buenos Aires, Novedades Educativas.
Sirvent, M. T. (1984): "Estilos participativos: ¿Sueños o realidades?", *Revista Argentina de Educación*, año III, nº 5, Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.
Slapak, S. y otros (2000): "Individuos e instituciones en riesgo", *Ensayos y Experiencias*, nº 36, "Familias y escuelas", Buenos Aires, Novedades Educativas.
Ullúa, J. (2000): "Conocemos para conocer", *La educación en los primeros* años. 0 *a 5*, nº 20, "El período de iniciación", Buenos Aires, Novedades Educativas.
Zabalza Beraza, M. (2001): "El currículum de la educación infantil", conferencia OMEP, Santiago de Chile, 31 de julio.

* Quiero expresar mi agradecimiento a las directoras y maestras de los jardines maternales "La Gotita de Agua", "Dr. Alfredo Prat", del Hospital de Clínicas (UBA), del Colegio De La Salle y a la Escuela Infantil Nº 6 del Distrito Escolar N° 1 por permitirme compartir sus experiencias y reflexiones; a Rosa Violante, Claudia Soto, Carmen Delgadillo y Beatriz Alen por la invitación a escribir y publicar y por las pacientes lecturas y sabias sugerencias que generosamente me brindaron; al personal directivo y docente de la Escuela Normal Superior Nº 9 "Domingo F. Sarmiento", en particular a la Prof. Ruth Pardo Belgrano y a la Lic. Liliana Suetta Alivoni, por abrirme un espacio para la investigación; a mis colegas y amigas Marta Comisso, Myrtha Nervi de Oliva, Graciela Corbani, Rosemary Lagarrigue y Aída Quevedo, que siempre me acompañan profesional y personalmente.

1. Así lo plantean la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el Comité de la Camegie y el Banco Mundial, entre otros.

2. "Adopto el criterio presente en varios documentos mundiales donde se habla de *cuidado y educación* como dos prácticas inseparables para esta primera etapa de la vida de los seres humanos. Miguel Zabalza sostiene que 'etimológicamente la palabra *cuidar* deriva del latín *cogitare* que es *pensar*, de donde se pasó a *prestar atención* y de ahí a *asistir a uno*, *poner solicitud en algo*'. El verbo *solicitar* significa *poner en movimiento*. Así que la etimología del verbo *cuidar* lleva del pensar, a dar solicitud y a poner en movimiento. Estos elementos en parte nos sorprenden, ya que la acepción común del verbo nos orientaría fundamentalmente hacia la actividad física de atender a otro. Pero aquí hay un punto esencial que determina la actitud de cuidar: es una actividad que parte del pensar, de representarse al otro. Es necesario, entonces, resignificar los aspectos educativos que se incluyen en el término *cuidado* hacia los niños pequeños, para superar la concepción que asocia la educación inicial con la caridad, el socorro y la beneficencia. Pensar, representarse al niño que se educa y se cuida, significa tener en cuenta sus necesidades, estar atento a sus niveles de desarrollo, brindándoles la estimulaci6n oportuna para ir incentivando sus progresos. Es imprescindible trascender la visión de cuidado como protección hacia los niños pequeños, que nos ha dominado por tanto tiempo, revalorizando los cuidados que incluyen la educación" (Mayol Lassalle, 2002).

3. "Un rasgo típico que asume la oferta de instituciones para la atención de la niñez, fundamentalmente en el ciclo educación maternal, es la diversidad de agentes oferentes. Una primera enumeración, incluye tanto a los ministerios de Desarrollo Social, Salud, Justicia, Educación, como así también instituciones pertenecientes a municipios, organizaciones no gubernamentales, la Iglesia, instituciones del ámbito privado, organizaciones gremiales, sociales, entre otras. A la diversidad de la dependencia de las instituciones se le agregan las diferentes modalidades que cada una asume, a modo de ejemplo: salas cuna, comedores infantiles con extensión horaria, centros de desarrollo infantil, guarderías, jardines en unidades penales, jardines maternales, escuelas infantiles, centros comunitarios, etc. Por otra parte, desde el punto de vista organizacional es posible afirmar que los servicios de atención de niños de 0 a 3 años incluyen propuestas con diferente grado de complejidad. Cada uno de los tipos institucionales presenta diversas características en términos de potencialidades y déficits" (Ministerio de Educación, 2000).

4. Como sostiene Peter Moss, el concepto de *calidad* es de naturaleza ideológica, política y cultural, por lo que no puede construirse desde una perspectiva universal. Su definición debe contener un enfoque dinámico que respete tanto la búsqueda de una comprensión común y de una comunidad de valores como la aceptación de la diversidad.

5. Estos principios fueron reunidos en el Simposio Internacional de la Educación y Cuidado de Niñez Temprana en el Siglo XXI, copatrocinado por la OMEP y la Asociación para la Educación de la Niñez Internacional (ACEI), realizado en Ruschlikon, Suiza, del 5 al 8 de julio de 1999.

6. María Teresa Sirvent (1984) la define como opuesta a la participación real. Implica que se ejerce un grado mínimo de influencia sobre la política y el funcionamiento institucional y al mismo tiempo se genera una ilusión de ejercicio de un poder inexistente.

7. Sobre este mismo asunto se refiere una de las problemáticas que condicionan la definición de contenidos que se deben enseñar en el jardín maternal desarrollada en el capítulo 1. Los padres y abuelos, en algunos casos, consideran al jardín maternal un "mal necesario".

8. Como lo expresamos en trabajos anteriores, el paradigma positivista confiaba "en la planificación, en la técnica y en la ciencia como posibilitadoras del control social, del orden y de la evolución positiva" (Mayol Lassalle, 1998).

9. En este sentido, Edgar Morin propone tres principios que pueden ayudar a pensar la complejidad: el *dialógico*, que propone el diálogo entre nuestras estructuras de pensamiento y el mundo real; el principio de *recursividad organizacional*, es decir, el movimiento espiralado productivo y reproductor de conocimientos, identidad y cultura; y el principio *hologramático* que nos permite vincular y entender el todo y, por el todo, las partes. Por otro lado, el filósofo mencionado nos invita a pensar la acción docente, no solamente como una decisión y una elección profesional, sino como una apuesta. "En la noción de apuesta está la conciencia del riesgo y la incertidumbre" (Morin, 1995).

10. La idea de marco conceptual como conversación fue desarrollada por el Prof. Gary Andersson en dos seminarios que dictó en la Maestría de Gestión Educativa de la Universidad Nacional de San Martín, en 1996.

11. En este sentido es importante destacar el abordaje que realiza el equipo de la Asociación para la Observación de Lactantes (APOLA) que en la Argentina fue fundada por la Dra. Kamala Di Tella.

12. Para ampliar esta mirada recomendamos la lectura de los artículos publicados en la Revista Nº 20 (2000), "El período de iniciación" de la colección *La educación en los primeros años. 0 a 5*, Buenos Aires, Edición Novedades Educativas. En especial el de María Teresa González Cuberes (2000).

13. Gerstenhaber (2000) propone la indagación de las motivaciones de las familias y de las ansiedades que se ponen en juego en el momento del ingreso del bebé al jardín maternal, señalando que el modelo económico y social imperante no permite que los padres puedan realizar verdaderas elecciones acerca de cómo desean criar a sus hijos. Ello limita su libertad, incrementa las ansiedades y debe ser trabajado por la escuela infantil para la construcción de un encuadre de trabajo que habilite la contención del niño y su familia. Castro Pueyrredón y Bellón (1988) dicen que se promueven, por lo menos, dos discursos contradictorios sobre la concurrencia del bebé al jardín maternal: uno en el que la comunidad autoriza a la familia, desde la idea de que debe compartir la educación de sus hijos desde edades cada vez más tempranas. El otro que censura a través del discurso moralizante que utiliza interpretaciones dogmáticas sobre la díada madre-hijo, proponiendo un modelo de familia como condición principal de salud mental para el chico y una relación madre-hijo ideal como obligación de la madre que se opone con la posibilidad real de concretarse.

14. Ambos se constituyen simultáneamente en "sistemas significativos de aprendizaje temprano", abiertos, interrelacionados, en permanente intercambio entre sí y con el afuera. Ello indica que tanto el personal del jardín como la familia del niño tendrán que asumir un compromiso fuerte para el establecimiento de acuerdos, de acciones colaborativas y un fluido intercambio comunicacional para evitar posibles situaciones de riesgo (Ferrari de Prieto, 1990).

15. Entendemos por sobreadaptación el acatamiento prematuro por parte del bebé de las pautas impuestas por los adultos en cuanto impliquen la postergación de sus expresiones y necesidades. En este sentido Samuel Arbiser

(2000) aclara que el concepto "…proviene de las enseñanzas de E. Pichon Rivière acerca de la 'adaptación activa o pasiva a la realidad' […], el sobreadaptado se adapta en forma pasiva, acrítica a la realidad. La consecuencia de esta sobreadaptación ambientan –he aquí lo sustancial– es la postergación y la desestimación del *self* corporal y emocional […] que debería constituirse en un llamado de atención; como si se tratara de una señal de alarma del cuerpo ante una modalidad y estilo de vida que desoye sus reclamos […] Desde el punto de vista del desarrollo temprano, las investigaciones ubican la responsabilidad de estos resultados en una falla en la simbiosis evolutiva normal […] En estos casos de sobreadaptación se trata de madres (o figuras maternantes) que abrevian o sortean este estadio de compenetración mutua obligada, y privilegian más los logros adaptativos de los lactantes.

16. Paulatinamente se ha ido incorporando, en los planes de la formación del docente de nivel inicial, contenidos referidos al jardín maternal.

17. Lo fantasmático proveniente del mundo interno de los sujetos se activa en la interacción, que también moviliza la trama relacional de los sistemas de poder entre directivos, docentes, personal auxiliar, padres y niños, y que produce conflictos entre las tendencias a encubrir y develar los contenidos que han sido objeto de represión ideológica (Fernández, 1994).

18. No debe olvidarse que la Ley Federal de Educación, en su artículo 14, dispone que: "Todos los establecimientos que presten este servicio, sean de gestión estatal o privada, serán autorizados y supervisados por las autoridades educativas de las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Esto será extensivo a las actividades pedagógicas dirigidas a niños/as menores de 3 años, las que deberán estar a cargo de personal docente especializado".

19. Para ampliar este tema véase el capítulo l.

20. El comentario de la docente remite al concepto de diálogo tónico propuesto por Calmels, citado en el capítulo 2 de este libro a propósito del concepto de diálogo lúdico, y en el capítulo 4, cuando se habla sobre el diálogo corporal.

21. Entendemos la intervención pedagógica tal como lo hace Rosa Violante (1999): "incluye cómo intervenir antes de la realización de la actividad, durante la actividad y cómo hacerlo al finalizar, desempeñando en los distintos momentos tareas diferentes, todas las cuales imponen la necesidad de tomar decisiones".

22. El concepto de familia es histórico y sujeto a transformaciones. En las sociedades actuales del mundo occidental hay una enorme variedad de excepciones al "modelo de familia" tradicional que funciona como un fuerte patrón cultural (Neufeld, 2000).

23. A esta concepción adhieren algunos padres y abuelos que opinan que el jardín maternal "los ayuda a educar a sus nietos" (véase el capítulo 1).

4. LOS MAESTROS Y EL JUEGO ESPONTÁNEO EN EL JARDÍN MATERNAL

Propuestas para bebés de 3 meses a 2 años

Ana María Porstein (*)

1. INTRODUCCIÓN

Estas reflexiones y propuestas están orientadas a ofrecer una mirada alternativa sobre las prácticas docentes referidas al desarrollo motor global de los niños en las salas de los jardines maternales. En especial, en relación con un aspecto de dicho desarrollo: el juego motor espontáneo y, más específicamente aún, el juego espontáneo de cambios de posiciones que realizan los bebés, en su progresiva construcción de la verticalidad.

Etimológicamente, *espontáneo* viene del latín *spontaneus* y significa "voluntario, de propia iniciativa"; son sus sinónimos: *natural*, *franco*, *libre* (Corominas, 1987). Denominaremos entonces "juego espontáneo de cambios de posiciones" a un juego motor que reúne las siguientes características: es automotivado, voluntario, surgido de la propia intención del niño; está centrado en el placer por el descubrimiento de diferentes formas de posicionarse en el espacio, ya sea por el simple hecho de "sentir" el cuerpo y sus apoyos, como por la necesidad de aproximarse a un objeto atrayente o a otro sujeto. Para ser un juego verdaderamente autónomo, se debe desarrollar en un espacio acorde con las indicaciones de la doctora Emmi Pikler: amplio, seguro y desafiante, previamente preparado por el adulto o docente que acompaña al bebé sin interferir.

En la Argentina se han conocido los primeros videos (Tardós, 1967 y 1990) sobre esta actividad espontánea de los bebés gracias a la Escuela de Psicomotricidad Práctica dirigida por Mirtha Chokler y Noemí Beneito. En estos materiales se los ve asumir y abandonar por sí mismos una variedad de posiciones intermedias entre el acostado, sentado y parado, con soltura, placer y concentración. De la observación de estos videos surge una mirada que enfatiza lo lúdico de estas secuencias de cambios posicionales. Así, se comienza a hablar de juego con el propio cuerpo, juego exploratorio, juego intencional

del niño con sus propios apoyos, posibilidades de posicionarse y desplazarse.

El proceso de investigación que genera estas propuestas se basó en los descubrimientos y conclusiones de la doctora Emmi Pikler y pretende ser un punto de partida más para reflexionar sobre la propia práctica como docentes a cargo de la educación de los niños menores de 3 años. He aquí el primer desafío: tratar de contextualizar las ideas de Emmi Pikler, más allá de las diferencias idiosincrásicas, las circunstancias históricas y geográficas.

A través de la presentación de la génesis del pensamiento y de la obra de la doctora Pikler iremos introduciendo sus conceptos básicos.

2. ACERCA DE LA DOCTORA EMMI PIKLER Y LA GÉNESIS DE SU OBRA

2.1. ALGUNOS ANTECEDENTES

Emmi Pikler, nacida en Hungría, finalizó sus estudios de Medicina en Viena, Austria, en 1920. Se especializó en pediatría y prevención de la salud en el Hospital Universitario con el doctor Pirquet y realizó investigaciones bajo la dirección del profesor Salzer, cirujano pediatra del Hospital Mauthner Markhof de Viena. (1)

Pikler consideraba la prevención como una acción armónica sobre las condiciones de vida y el desarrollo de los niños de todos los sectores sociales, desde el nacimiento. Para ella, la salud y la noción de la interacción del individuo con su entorno se integran indisociablemente desde el comienzo; la salud comprende los aspectos somáticos y psíquicos.

El interés de su maestro, el doctor Pirquet, por el modo de vida de los niños pequeños llevó a Pikler y a otros jóvenes pediatras de su hospital suburbano a interiorizarse en los diferentes aspectos que hacían al cuidado de estos niños: desde la alimentación infantil, los cuidados cotidianos, la manera de brindarlos para que el pequeño sienta placer y contención, el uso de una vestimenta que permitiese la mayor libertad de movimiento, hasta la interacción de los niños en espacios amplios y diferentes. Esta tendencia hacia la ropa cómoda que permitiese libertad de movimientos al bebé fue retomada luego por Pikler, aun en contra del modelo del momento, que consistía en fajar el cuerpo de los bebés en aras de favorecer –supuestamente– la futura buena postura.

El interés de Pikler aumentó durante su trabajo en el servicio de cirugía de ese mismo hospital, al contactarse con las estadísticas sobre los accidentes que sufrían los niños. Pudo comparar la cantidad de accidentes que sufrían los niños del barrio obrero –que jugaban a treparse a los árboles, a los tranvías y a correr por las calles– y observó que

era menor que la que sufrían los niños de barrios más acomodados, que tenían lugar dentro de las casas o durante los paseos, a pesar de estar criados en un clima de sobreprotección y de rigurosa disciplina. Esta comprobación le hizo pensar en la posibilidad de que los niños que pueden moverse libremente, sin restricciones, quizás sean más prudentes y aprendan a accidentarse menos, mientras que los niños sobreprotegidos, por falta de exploración de sus propias capacidades y limitaciones, podían ser más proclives a lastimarse. Pikler trasladó esta hipótesis a las posibilidades de movimiento de los lactantes. Encontró que en esa etapa no había casi diferencias entre las distintas clases sociales de los países europeos. En general, los lactantes permanecían acostados mucho tiempo en estrechas cunas, bien envueltos en pañoletas y mantas. También eran tomados en brazos en una posición semirreclinada, para pasar a "ser sentados" contra un rincón de la cama o silla bien asegurados, de modo que se "ambientasen" mejor al entorno. Paralelamente, se los incitaba a ponerse de pie, tomados por la cintura y/o por los brazos, para luego empezar a enseñarles a caminar tomados de las manos del adulto. Algunas pocas familias, más ilustradas sobre las modas de la época, ejercitaban a los bebés a través de cortas sesiones diarias. Es interesante mirar las imágenes de algunos antiguos libros de estimulación motriz en bibliotecas, como el de Müller (1944). Allí se muestran variados métodos para estimular la motricidad y la respiración de los niños, a través de ejercicios y manipulaciones del adulto con diferentes partes del cuerpo del bebé, como "el molino de viento", "la carretilla", "el puente", etc. En estas sesiones, el adulto realizaba algunas acciones con el cuerpo del niño, como plegar y extender sus brazos y piernas, hacerle realizar una especie de pedaleo con las piernas, giros con los brazos y aplausos con las manos, lo acostaba en decúbito ventral (vientre para abajo) para observar si progresaba en el mantenimiento de la cabeza erguida por extensión del cuello, etc.

Emmi Pikler no comprendía ni la necesidad de esta intromisión del adulto sobre el aprendizaje motor de los bebés, ni la inmovilidad que se les imponía. ¿Podría un bebé pasivo evolucionar en una persona activa bajo este régimen de crianza? Se mantuvo coherente con su postura incluso dentro del seno familiar. Casada con un pedagogo que apoyaba sus ideas, su primera hija tuvo desde el principio todas las condiciones para que pudiese desplegar sus iniciativas autónomas en relación con el movimiento y el juego espontáneo, en un clima respetuoso de su ritmo individual. Estas condiciones comprendían la seguridad y contención durante los cuidados, y una disponibilidad de presencia afectuosa, pero nunca interferente durante los juegos. Así, la niña fue capaz de aprender por sí misma a cambiar de posiciones, a pararse, a caminar, a jugar con su cuerpo y con los objetos, alcanzando los grados de desarrollo óptimo que se juzgaban apropiados para su edad.

Con la misma dedicación con que acompañó el buen desarrollo de su hija, Pikler trabajó como pediatra con aproximadamente cien lactantes y niños pequeños, a cuyos padres aconsejaba con tanta claridad y sentido común que aprendieron ante todo a tener confianza en la propia capacidad de desarrollo de sus hijos. Estos padres se convirtieron en seguidores de su idea de "no-intervencionismo" durante las actividades y los juegos de

sus hijos. Pikler habla de "no-intervencionismo" del adulto, lo que creó algunos malentendidos en ámbitos docentes que entienden este concepto como sinónimo de "desatención" del niño por parte del adulto. Por eso, nos hemos permitido agregarle el término de "participativo" ("no-intervencionismo-participativo"), para comunicar con más precisión la idea de acompañamiento del adulto en el juego del niño, que implica continencia afectiva y seguimiento, a pesar de no incluirse personal y directamente en dicho juego. El concepto de "intervención indirecta" del adulto también podría ser adecuado por el mismo motivo, por lo cual ambos conceptos podrán ser usados a partir de ahora como sinónimos.

De los consejos dados a los padres surgieron los primeros libros de la doctora Pikler: *¿Qué sabe hacer vuestro bebé?*, publicado en 1938, con diez ediciones en Hungría y en el extranjero, y *Bebés apacibles. Madres satisfechas*, publicado en Alemania recién en 1985.

"Apacibles" no significaba para Pikler que los niños no fuesen a la vez activos, curiosos y vivaces, con un desarrollo armónico y con buenos vínculos con los padres y el entorno. Aunque el sistema que les proponía Pikler salía de lo habitual, los padres lo aceptaron al constatar que sus hijos adquirían ricas experiencias sin su intervención, lo que les permitía sentirse buenos padres, y sin sentimientos de culpa, a pesar de no estar constantemente al lado del niño obligados a hacer algo juntos. Hallaban entonces mayor placer en observar la actividad y el juego del hijo y gozar de los momentos en que estaban juntos.

2.2. De la experiencia con padres a la organización y dirección del Instituto Lóczy de Budapest, Hungría (1946)

Emmi Pikler consideraba que era posible crear en el interior del Instituto Lóczy, que es una casa cuna u hogar para niños estatal, las mismas condiciones que habían resultado facilitadoras para el desarrollo de un niño en el seno de una familia. Estaba convencida de que la clave se encontraba en esos principios y en el método que había ido gestando durante sus observaciones en el seno de la educación familiar. Dice el profesor Galperín: "E. Pikler ya tenía una clara representación de qué niños quería educar: sanos, activos, plenos de iniciativas y autónomos" (cit. en Falk, 1996).

Pero para que esos niños se desarrollaran convenientemente era necesario construir dentro del Instituto Lóczy una metodología de la enseñanza que lograse que los adultos a cargo de los bebés (*nurses*), fuesen competentes tanto en relación con el conocimiento del desarrollo motor de los niños como con la habilidad para observar y registrar sus actividades y juegos espontáneos entre otras manifestaciones. Paralelamente, la disponibilidad para acompañar a los niños durante su juego independiente sin obstaculizarlo, así como la capacidad de cuidarlos con sensibilidad y receptividad,

completarían los cuatro objetivos prioritarios de esta formación.

Después de muchas dificultades, las *nurses* llegaron a comprender, entre tantas otras cosas, la importancia de no colocar a los bebés en posiciones que ellos no pudieran asumir o abandonar por sí mismos. Comprobaron también la correlación entre dos factores: el juego espontáneo del niño, libre de interferencias, y la intimidad durante los cuidados corporales, durante los que se establece gran parte del vínculo con el adulto. Aprendieron que, según palabras de Pikler, "el niño que llega a algún logro motor por su propio medio, que lo repite y lo juega, construye conocimientos de otra calidad que aquel que recibe la solución totalmente elaborada", y que la "intervención indirecta" (o "no-intervención participativa") durante el juego espontáneo del niño no significa abandonarlo; algunos intercambios de miradas, una observación verbal, la ayuda para aquellos que realmente la necesitan, el entusiasmo compartido con el que está contento con un nuevo logro, todo eso sugiere al niño que él es una persona importante y apreciada.

En 1961, el Instituto Lóczy se convirtió en un Hogar Infantil de Metodología Aplicada, Puericultura y Educación, para ser reconocido en 1970 como Instituto Nacional de Metodología de los Hogares Infantiles. Estos reconocimientos fueron, en parte, fruto de las dos primeras investigaciones a cargo de la doctora Pikler y equipo, realizadas entre 1946 y 1966, y entre 1966 y 1969, respectivamente.

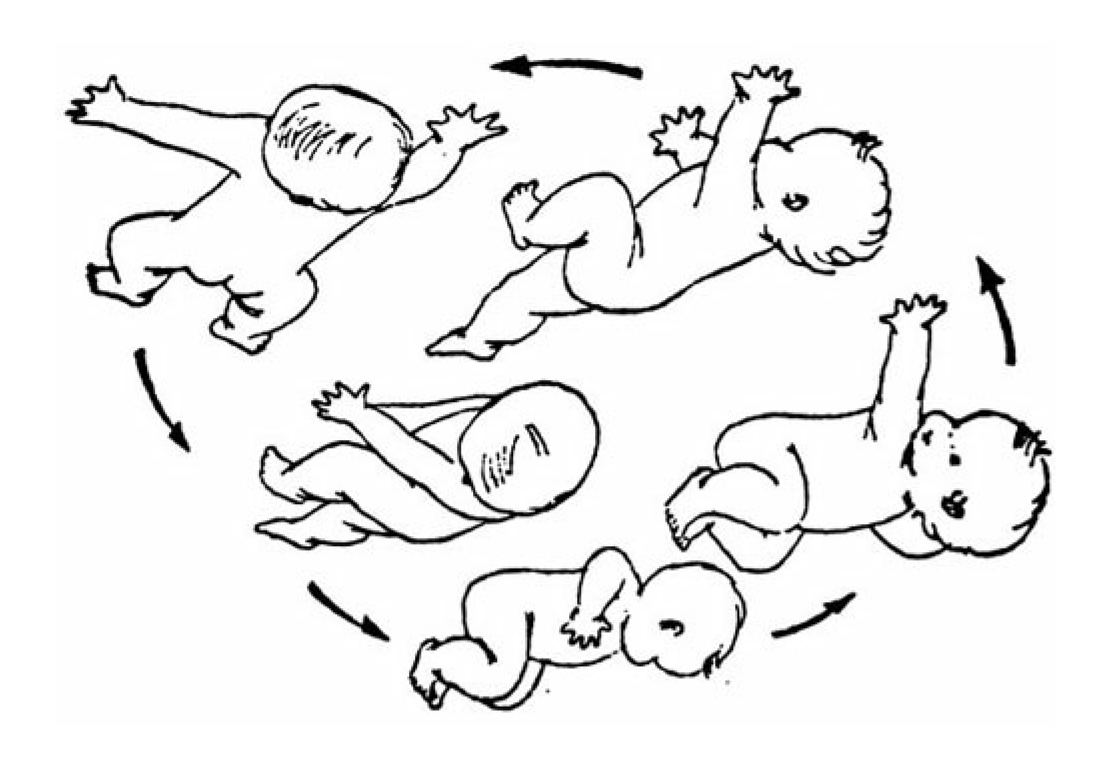
Los resultados de las investigaciones sostuvieron y ayudaron a la práctica dentro de la institución. Pero esto no significa que el Instituto Lóczy fuese una institución experimental, ya que los niños jamás fueron sujetos de experimentos. Las observaciones siempre respetaron el modo y las condiciones de vida cotidiana de los niños. Las investigaciones mencionadas se basaron en observaciones longitudinales sistemáticas de los movimientos y de los juegos de cambios posicionales de más de 722 niños sanos, acogidos desde su nacimiento en el Instituto. "Las observaciones así obtenidas permitieron registrar la sucesiva aparición natural de las posturas más conocidas y valoradas socialmente, como las de acostado, sentado y parado, así como la manifestación de 'grandes movimientos' y otras 'posiciones intermedias'" (Pikler, 1996). Estos "grandes movimientos" (desplazamientos) se agrupan en diez estadios:

1. pasaje de decúbito dorsal a estar acostado de costado;
2. pasaje de decúbito dorsal a decúbito ventral;
3. pasaje de decúbito ventral a decúbito dorsal;
4. arrastrarse, avanzar deslizándose;
5. desplazarse en cuadrupedia;
6. sentarse;
7. arrodillarse;
8. pararse;
9. realizar solo, por sí mismo, los primeros pasos;
10. caminar en forma segura.

Cada uno de estos diez estadios está reflejado en gráficas que muestran variaciones de una misma posición. Las gráficas denominadas "Esquemas" por el equipo de E. Pikler son conjuntos de dibujos de bebés realizados por Pap K. que se encuentran en el anexo del libro *Moverse en libertad*. Surgieron de los protocolos de observación utilizados durante sus investigaciones.

Los esquemas I al IV se refieren a los matices posicionales y los desplazamientos de los bebés, solo desde la posición inicial de acostado, ya sea de decúbito dorsal, lateral o ventral; por lo que se correlacionan con los primeros cuatro estadios.

Así como los esquemas anteriores al esquema III muestran niveles de menor movilidad dentro de la posición acostada, los esquemas posteriores van registrando el pasaje a las semiposiciones de cuadrupedia, arrodillado, sentado, etc., con sucesivos ajustes de coordinación que permiten nuevos descubrimientos.

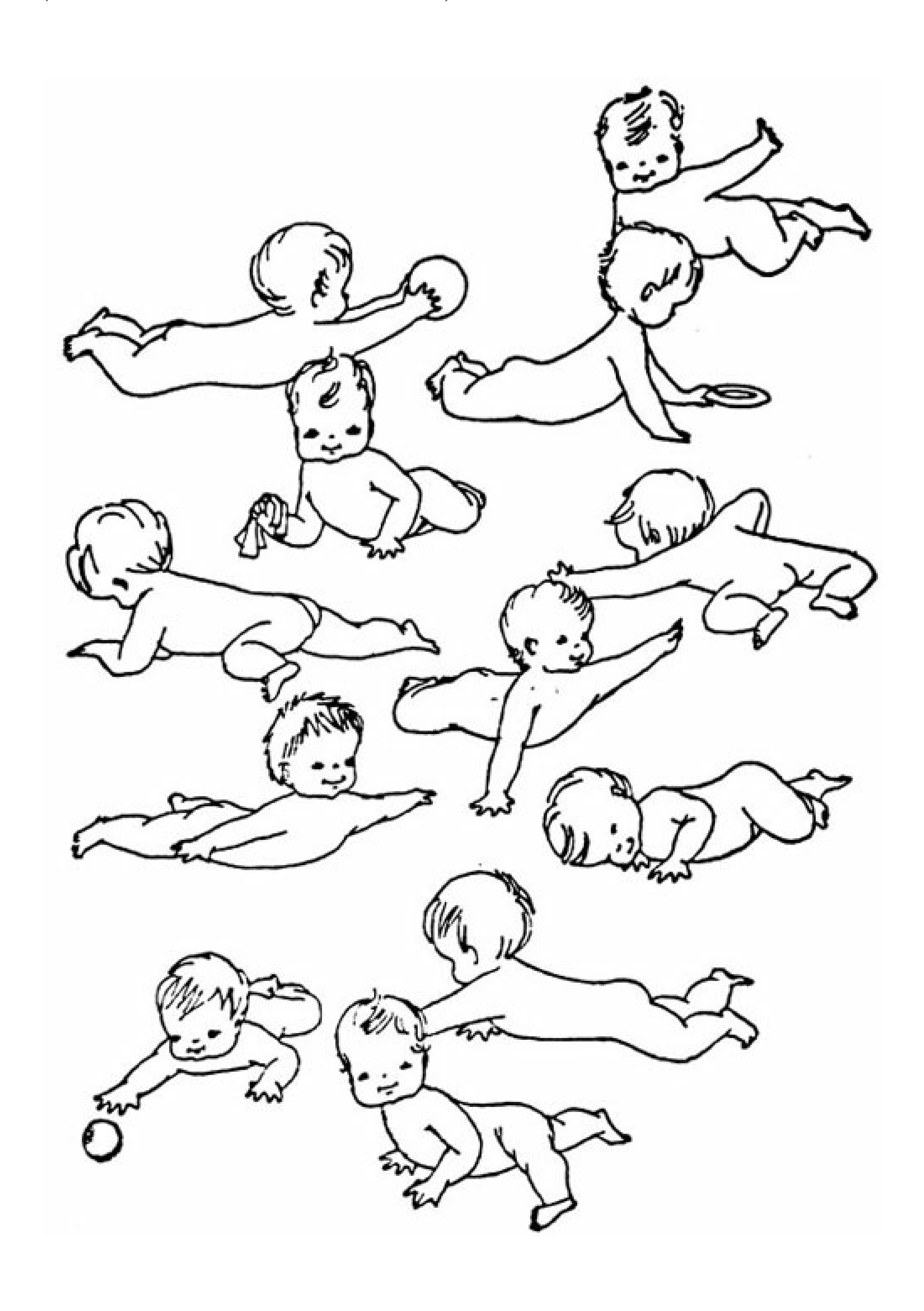


Esquema III. Acostado boca arriba, ya puede rodar sobre el vientre y regresar a la posición anterior. Estas rodadas con vueltas repetidas sobre el vientre le permiten cambiar de sitio. Éste es uno de los seis esquemas relacionados con los tres primeros estadios de grandes movimientos y cambio de posiciones

Algunas de las variaciones observadas a través de estos dibujos tan expresivos para cada uno de los diez estadios mencionados son, por ejemplo: la posibilidad de arquear la espalda y extender los brazos, despegar una mano del piso o rodar sobre el vientre, como lo muestra el esquema IV.

Como el niño fue explorando cambios entre las semiposiciones durante la experiencia de estar acostado, este esquema señala avances en la independencia progresiva de la

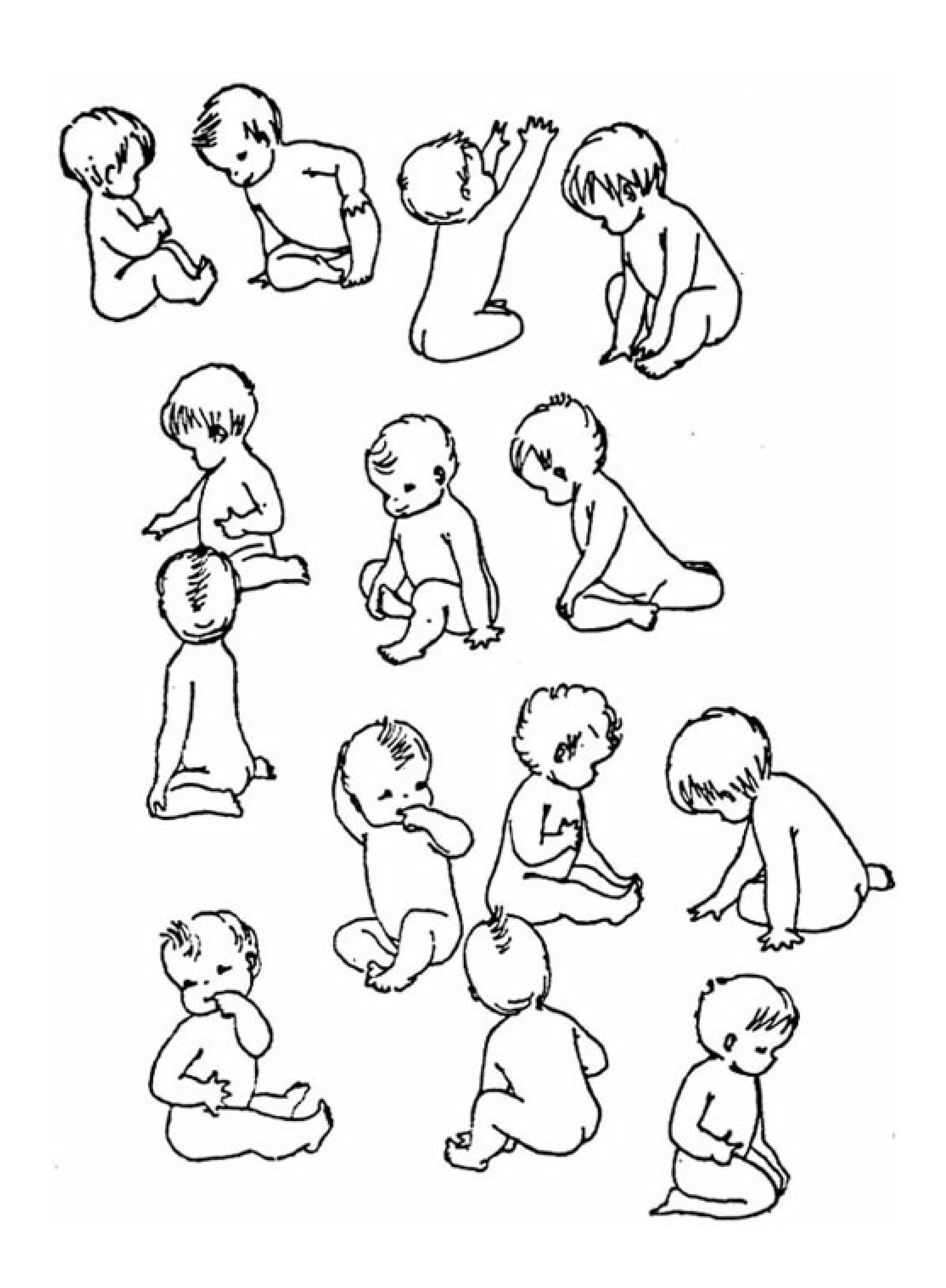
cintura escapular (hombros y parte alta de la espalda); un incremento en el tono, por el cual puede levantar la cabeza, aumentando a su vez su campo perceptivo y obteniendo mayor fluidez en el movimiento de la articulación coxa-femoral (cadera), lo que lo habilita a desplazarse desde el apoyo sobre el vientre. Por esto se correlaciona con el estadio 4 (arrastrarse, avanzar deslizándose).



Esquema IV. Acostado, con pelotas, aros pequeños y pañuelos, el bebé ya puede rodar sobre el vientre, mantenerse sobre él y desplazarse así como regresar a una posición anterior (acostado de costado o acostado sobre la espalda).

La posibilidad de separarse en cuadrupedia con y sin apoyo de rodillas (cuando existe este apoyo surge el gateo) se presenta en el estadio 5 (despegarse en cuadrupedia):

Es posible en el estadio 6 observar a los bebés sentarse de costado con las piernas flexionadas, desplazarse desde esta posición con el empuje de diferentes partes del cuerpo, ya sea cola, pies, pies y cola, etc., y sentarse con las piernas estiradas hacia adelante con y luego sin apoyo de manos entre ellas.



Esquema XII. Se sienta, se mantiene sentado. Utiliza más sus piernas y brazos para cambiar los apoyos o desplazarse. Se correlaciona con el estadio 6: sentarse.

Arrodillarse ya sea sentándose sobre los talones o simplemente apoyado sobre rodillas y empeines, sobre los cuales se desplaza, es característico del estadio 7.

Pararse con apoyo sobre el barral para volver a bajar a cuclillas, pararse con apoyo de una sola mano o de las dos, practicar el cambio de peso de uno a otro pie, pararse y

acuclillarse con menos apoyo cada vez tiene lugar en el estadio 8.

Pararse y dar pasos laterales, tomado de una barra o soporte con menos apoyo pero aun de frente al barral, caminar por sí mismo con pasitos irregulares e inseguros, con pasos aún rígidos avanzar por “hemicuerpos” o como si fuera un “robot” al principio con brazos extendidos a los costados, tiene lugar en el estadio 10.

Según los seguimientos del equipo de la doctora Pikler, estos estadios se perjudican en su sucesión y calidad de producción si el niño es ayudado o es apurado por el adulto.

Los pequeños juegan permanentemente a cambiar de posiciones, a través de apoyos y acodamientos, propulsiones, rolidos. Pueden permanecer en una de estas posiciones o semiposiciones durante poco tiempo (aproximadamente, según las notas de Pikler y sus seguidoras, entre dos y dos minutos y medio, como promedio). Estos cambios experimentados por sí mismos con placer hacen que los niños se sientan más competentes y autónomos.

Las informaciones recogidas sobre estos cambios de posiciones y movimientos dentro del juego espontáneo de los niños y las comparaciones con los datos de la literatura especializada permitieron a Pikler formular su teoría sobre la autonomía por el movimiento, que fue publicada en el año 1969 por primera vez, en un texto llamado *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global.* En ese trabajo se entiende por motricidad global un aspecto de la función motriz que comprende los desplazamientos de todo el cuerpo, preponderantemente posturales y que conducirán al niño a pararse, caminar, etc. Por otro lado, “Autonomía” viene del griego *autónomos*, compuesta por *autós*, “propio, de uno mismo” y *nomós*, “ley”. En este caso, alude al desarrollo que se va construyendo desde uno mismo y desde las propias normas de preservación, sin olvidar la influencia del contexto.

Los estudiosos de la motricidad humana prefirieron denominar a la teoría de Pikler como la teoría del desarrollo motor autónomo. Esta presupone un método de educación en el que predomina “la libertad de movimientos frente a la restricción o al intervencionismo dirigista del adulto (considerado como obstaculizador), para que el desarrollo motor del niño se lleve a cabo de forma espontánea según los dictados de la maduración orgánica y nerviosa” (Vayer y Toulouse, 1982, cit. en Ruiz Pérez, 1994).

Al decir del doctor Tran-Thong (1981), de la Universidad de París, esta teoría muestra dos originalidades. En primer lugar, haberse realizado en un contexto especial y, en segundo lugar, perseguir el propósito de establecer un nuevo método de educación en el cual prevalece la autonomía del niño pequeño. Este segundo propósito mencionado por Tran-Thong coincide con el interés del equipo de investigación sobre el rol docente frente al juego espontáneo de cambios posicionales del niño, desarrollado en el Anexo 4.

2.3. El concepto de enseñanza sustentado en la época de la doctora Pikler

Si bien en el caso del Instituto Lóczy, el juego espontáneo de los niños es acompañado por una *nurse*, con una formación especializada orientada inicialmente por la propia Pikler, en esta investigación, el adulto que se considera es el docente a cargo de la sala o su ayudante. Ellos son los que pueden habilitar esa posibilidad de actividad y juego espontáneo dentro del ámbito educativo de los actuales jardines maternales. Hablar de ámbito educativo implica, entre otros aspectos, el de enseñanza y rol del docente, (2) así como su estilo de participación en el desarrollo motor de los niños, del cual forma parte el juego espontáneo de cambios posicionales, entre otros.

Al respecto, necesitamos formularnos algunos interrogantes: ¿qué se entendía por "enseñanza" en la época en que investigó la doctora Pikler? ¿Qué entendía Pikler por "intervenir? ¿Cómo entenderíamos esa "intervención" hoy? ¿Cómo podemos hoy "no-intervenir", participando durante este tipo de juego? Estas preguntas intentan rescatar las diferencias en la interpretación de los conceptos según el contexto sociohistórico, a la vez que comprender mejor los aportes de la teoría del desarrollo motor autónomo del Instituto Lóczy.

Pikler (1985) explicitó qué se entendía en su época por "enseñanza" en el ámbito motor: "el hacer realizar regularmente al niño ciertos movimientos con el objetivo de que los asimile". Si bien existían contradicciones entre algunos de los estudiosos del movimiento, psicólogos y pediatras, los argumentos que justificaban esta concepción de enseñanza mecanicista se relacionaban con la necesidad de un control y perfeccionamiento temprano de la motricidad infantil. Esta posición imperaba en Europa y en los Estados Unidos entre los años 1950 y 1960, a través de algunos "autores de culto" como Lukacs, Bouffard, Frontali, Kristiakowskaia, Gesell, Hurlock y Peiper (Pikler, 1985).

La "intervención" del adulto, para estos autores, abarca un conjunto de estrategias y recursos que dan cuenta de su protagonismo ante un bebé pasivo. Estas estrategias se podrían sintetizar en estimular, colocar, sostener y movilizar al niño. Daremos algunos ejemplos:

- Colocar al niño en la posición que debe asumir de acuerdo con las tablas de maduración.
- Sentarlo, a partir de los 4 meses, sosteniéndolo de las manos o desde la espalda para que conozca y se adapte a la posición sedente (que podría mantener por sí mismo, según su ritmo individual, aproximadamente entre los 5 y los 7 meses).
- Estimular al niño a adoptar y mantener, por períodos cada vez más prolongados, posiciones que aún no domina, como acostado de costado, sentado o parado, mediante accesorios externos. Para el primer caso acostado de costado, la utilización de cuneros y almohadas que permitan rellenar los costados libres de la cuna alrededor del cuerpo del niño, sería lo aconsejable. Almohadones, sillitas altas, silletas tipo *baby-sit*, hamacas colgantes o pañales anudados que sostengan al niño erguido contra un ángulo de la cuna serían lo conveniente para el segundo caso (sentado). En el tercer caso (parado), se siguen aconsejando arneses de tela flexible con correas para

que el niño pueda ser sostenido bien erguido por el adulto desde el pecho y la espalda, o andadores para pasar del estar parado al caminar, etc.

- Movilizar las distintas partes del cuerpo del niño frecuentemente, en forma manual, con el objeto de hacerle sentir movimientos que todavía no es capaz de ejecutar sin ayuda.
- Sostener al niño desde atrás para que suba al tobogán o tomarlo de ambas manos para que camine, aunque aún no se mantenga solo de pie.

En realidad, Pikler se rebeló contra esta posición imperante, como es obvio a través de todos sus planteos, pero no alcanzó a formular otra concepción de enseñanza acorde con su método educativo. Posiblemente, consideró la "intervención" como sinónimo de interferencia/intromisión, en relación con esa reduccionista definición de enseñanza imperante en su época.

El estilo de participación del docente se traduciría entonces, para ella, en una serie de estrategias indirectas, no invasoras, basadas en observar, dejar al niño construir el juego y acompañarlo desde una actitud interesada, la palabra y la mirada continente.

Resulta interesante comparar, desde lo etimológico, el concepto de "intervenir" con el concepto de "acompañar", que es el término que preferimos hoy para nombrar la forma de participación del docente en relación con el juego espontáneo en general. *Intervenir*, *intervención*, derivan de *intersticio*, "hendidura entre dos cuerpos". Tomado del latín *interstitium*: "intervalo", "distancia"; a su vez derivado de *interstare*: "estar entre dos cosas". *Acompañar* deriva del griego *akóluthos*: "compañero", "que va por el mismo camino" (Corominas, 1987). Los términos "intervención" y "acompañamiento" son utilizados muchas veces como sinónimos. Sin embargo, sería conveniente discriminarlos en relación con el estilo no-intervencionista que procura esta autora. Creemos que el participar "acompañando" al niño, es más pertinente en relación con esta teoría.

La propia Emmi Pikler (1985) dice: "El educador debe manifestar paciencia, consideración a la vez que dulzura y firmeza con el niño, evitando manipularle, meterle prisa e intervenir intempestivamente en la aparición y en el desarrollo de sus funciones".

Aclarada esta diferencia de contextos, retomamos uno de los interrogantes que Pikler se propuso contestar en sus investigaciones, como aporte a un desarrollo psicomotor de niños autónomos: "¿Cómo acompañar la actividad y el juego espontáneo del niño sin interferirlo?" (Szantó-Feder, 1996).

Hemos decidido especificar ese interrogante del siguiente modo: "¿Cómo acompañar el juego espontáneo de cambios posicionales de los niños del jardín maternal sin interferirlo?". Para intentar contestarlo, indagamos dos años y llegamos a registrar observaciones y algunos resultados que creemos interesante compartir.

3. ALGUNOS APORTES PARA PENSAR LA PRÁCTICA DOCENTE

3.1. La espontaneidad lúdica del niño desde la posición de otros autores

Si bien la teoría de Pikler representa un aporte en sí misma, señalamos a continuación aquellos conceptos y prescripciones que merecen una ampliación, por considerarlos prioritarios para la práctica docente referida al juego espontáneo en el jardín maternal, así como su relación con el hallazgo de reflexiones de otros autores ya conocidos por las docentes participantes sobre la misma problemática. Incluimos, además, observaciones registradas durante el período de investigación/acción que nos parecieron valiosas, no solo porque en ellas se plasman distintos aspectos de la teoría sino también por considerarlas contribuciones de orden estratégico para otros docentes. Alguno de los aportes de esta teoría se imbrican, a su vez, con las "Observaciones y resultados" registrados durante el proceso de investigación, que se desarrollan en el anexo 4 de este libro.

Frente a una teoría prácticamente desconocida hasta el momento en el jardín maternal, como es la del desarrollo motor autónomo, el rastreo, en distintas corrientes pedagógicas, de la importancia otorgada a la espontaneidad en la actividad y el juego de los más pequeños, iniciada por un miembro del equipo de investigación, contribuyó a generar un sentimiento de mayor seguridad frente a la tarea durante el proceso de investigación. Algunos de los autores consultados reconocen con diferentes términos el valor del juego en la actividad espontánea del niño, relacionándolo con "el desarrollo cerebral y la formación del carácter" (Froebel, 1782-1852, cit. en Mira y López y Holnari [1948]), con "la función fundamental del jardín de infantes" (Fichte, 1762-1814, cit. en Mira y López y Holnari [1948]), con "el lenguaje, ya que el juego corporal es ya palabra encarnada" (Pujade-Renaud, 1974), con "la relación privilegiada entre el cuerpo y el entorno del niño" (Bettelheim, 1972, cit. en Mira y López y Holnari [1948]), o con "la construcción de la imagen del cuerpo, ya que lo que el niño va introduciendo y elaborando en sus primeros juegos como juguete es más su esquema corporal o la imagen de sí, que su propio cuerpo".(Schilder, 1968).

Son varios los autores que señalan como fundamental la necesidad de organizar un ambiente "que sea seguro y estimulante donde los niños y niñas tengan abiertas posibilidades de iniciativa y acción personales, ampliando sus vivencias de descubrimiento y consolidación de experiencias" (Zabalza, 1990). "Cuando el ambiente no es adecuado, puede ser una de las causas de menor rendimiento del desarrollo psicomotor de los niños" (Ferrari de Prieto, 1990).

Pero la relación entre el juego espontáneo infantil y el rol del docente y su "permiso para dejar jugar" concita prioritariamente la atención de muchos autores, que defienden la espontaneidad del juego del niño desde una postura crítica hacia las creencias, los temores o las conveniencias de docentes observados en diferentes países:
"Espontaneidad no es abandono; conviene distinguir claramente entre espontaneidad y libertad del juego, y pasividad y abandono del docente. Este tiene un papel clave en el

desarrollo del juego espontáneo. Su presencia es beneficiosa en cuanto crea un clima segurizante para los pequeños" (Matterson, 1965; cit. en Zabalza); "Algunos maestros han desposeído al niño de su juego, sustituyéndolo por la tarea, o transformando el juguete en material educativo" (Gutton, 1973); "El docente no debe controlar el juego espontáneo de los niños, ni imponerlo. Su participación ha de estar orientada a conocerlos más en profundidad, observarlos para aproximarse a sus intereses y a las características de su desarrollo cognitivo" (Kamenov, 1985); "Suele darse una cierta contraposición entre lo que declaramos (nuestras ideas en torno al juego) y lo que hacemos (nuestra forma de intervenir en el juego). Son como dos discursos contrapuestos, por un lado, a nivel teórico, el juego aparece como un aspecto fundamental para el desarrollo integrado del niño y para la ampliación de su experiencia, y por el otro, en la práctica, el juego se convierte en un recurso que utilizamos (o que dejamos que se produzca entre las actividades planificadas)" (Zabalza, 1990); "La conducta exploratoria de un deambulador se resiente por el permanente cambio de actividad fomentado por el adulto, que le propone sin descanso estímulos aleatorios en rápida sucesión. […] Esta hiperestimulación no solo constituye una falta de respeto por el ritmo y el 'tempo' de cada niño en el logro de un comportamiento o habilidad, o en la adquisición de un conocimiento nuevo. El aprendizaje, obviamente, se resiente" (Ferrari de Prieto, 1990).

Con respecto a la "Observación", a partir del conocimiento de la evolución del niño, es considerada por muchos autores, "como una de las estrategias docentes más adecuadas para acompañar el juego espontáneo del pequeño" (Ferrari de Prieto, J., 1990), además de "un momento fundamental en la enseñanza de los pequeños, para el cual es necesario formarse, ya que habilita al docente a comprender mejor lo que ve en el niño, para poder ayudarlo tomando decisiones en consecuencia. En síntesis es necesario forjar de la observación un instrumento de nuestra propia competencia docente" (Szantó-Feder, 1996).

3.2. De la regularidad en el vínculo y la repetición a la creatividad

Rescatamos la validez de conceptos leídos que se reflejan sobre la práctica cotidiana. Por ejemplo: "una organización equilibrada de la vida cotidiana del niño en el jardín, basada en la sucesión regular de los acontecimientos habituales ligados a cierta parte del día o a ciertos días de la semana y su repetición" (Falk y Szantó, 1993) es una conceptualización con la que acuerdan la mayoría de los pedagogos.

Hemos podido registrar, en algunas salas, la importancia de la regularidad en el armado del espacio de juego, así como en la selección de los materiales. Algunas docentes tienden a cambiar demasiado rápido el material ofrecido, basándose en la

"probabilidad de que los niños se aburran" cuando, en realidad, se les está quitando tiempo de exploración y de apropiación de los mismos. Esto no excluye la posibilidad de ir agregando, poco a poco, nuevos objetos y desafíos. Nos fuimos dando cuenta, junto con las docentes, de que al principio es conveniente, incluso armar el espacio lúdico en el mismo lugar dentro de la sala, sobre todo para los más pequeños, hasta que se vayan acostumbrando y puedan enfrentar la ampliación del mismo espacio, así como la existencia de un nuevo espacio continente fuera de la propia sala, sobre todo al aire libre, mientras el tiempo lo permita.

Pero la "regularidad" también es importante en relación con la continuidad de la presencia y permanencia de los mismos docentes a cargo de la sala, ya que una relación significativa del niño se apoya tanto en la repetición de rituales como en la posibilidad de momentos en los cuales cada pequeño pueda beneficiarse con un vínculo afectivo privilegiado con un adulto en particular.

También redescubrimos el valor de la repetición en las observaciones del juego espontáneo de los niños, pues parecen hallar placer en reiterar, por un tiempo, un juego descubierto por sí mismos. Por ejemplo: rodar desde la posición de acostados decúbito dorsal a decúbito ventral; taparse y destaparse; pasar de parados a acostados decúbito dorsal (para volver a pararse pasando por la posición de cuclillas), o armar una torre para luego derrumbarla y volver a levantarla numerosas veces desde la posición de sentados, alternada con la de arrodillado sentado sobre los talones. Algunas docentes comentan su temor acerca de la posibilidad de que esta repetición esté dando cuenta de una "conducta estereotipada" del niño, de un "estancamiento en su desarrollo", o de "falta de creatividad". Se preguntan también "qué deberían hacer" al respecto. Pero pudimos ir registrando, junto con esas maestras preocupadas por el tema, que, en general, los niños que eligen repetir un juego, nunca lo hacen de la misma forma, sino que van incluyendo sutiles variaciones a través de la práctica hasta sentirse interesados por un nuevo juego. Parecen recorrer un proceso que va desde un descubrimiento placentero o desafiante a un período de repetición de lo descubierto y a otro de práctica variada y de combinaciones. Probablemente, la repetición inicial de un juego sea el punto de partida de la creatividad.

Sabemos que puede haber también repetición estereotipada de un juego, pero esta va acompañada, en general, por otra actitud, que puede observarse a través de indicios tales como la mirada fija del niño (enfocada hacia algún punto del espacio más que sobre la propia acción); una posición de repliegue sobre sí mismo; la elección de una ubicación alejada de los otros pequeños, dentro del espacio lúdico; el cambio constante de materiales de juego sin detenerse en ninguno con alguna muestra de interés o placer, sin investimento afectivo ni apropiación sobre ninguno, etc. (3)

Las docentes que observaron en su grupo una actitud parecida a la descripta pudieron hacerlo gracias a su estilo de participación indirecta o de acompañamiento no invasor de la actividad infantil, lo que trae como beneficio la disponibilidad para observar mejor a todos los niños.

Según lo registrado en conversaciones particulares con algunas maestras, este no sería

el único beneficio para el docente. Aquellas que se apropiaron con mayor seguridad de las estrategias propias de este estilo de participación sintieron, de acuerdo con sus comentarios, una mayor relajación y disponibilidad, al no estar constantemente sugiriendo, acercando materiales o tratando de jugar juntos con los niños. Esta disponibilidad las habilitó para disfrutar su propia capacidad de observación de las diferencias de juego de cada pequeño, así como para planificar más ajustadamente sus propias propuestas de actividades.

Con respecto a este último punto y adecuándonos a este contexto, que no es el de la doctora Pikler, podríamos afirmar que el tiempo diario dedicado al juego espontáneo del niño y la actividad planeada por la docente se pueden potenciar entre sí. Ambas enriquecen al desarrollo psicomotor del niño, favorecen sus posibilidades de aprendizaje y dejan un sentimiento de satisfacción profesional en los docentes.

3.3. Guías para la observación y el seguimiento de los juegos

Volviendo a los aportes de Emmi Pikler, su hallazgo de un mayor número de matices entre las posiciones de acostado, sentado y parado en aquellos niños que no recibían estimulaciones directas anticipadas de un adulto sobre su juego espontáneo orienta a los docentes a tomar en cuenta indicios de la historia familiar de la postura de cada niño, así como a detectar movimientos y gestos que señalen el nivel de disponibilidad corporal actual de un niño y su posibilidad de asumir una determinada actitud hacia una práctica lúdica variada. Hemos denominado "Historia familiar de la postura" de un niño, a aquellas prácticas que han dejado alguna huella observable en su función postural, así como en su desarrollo motor, por ejemplo: haberlo sentado o parado antes de tiempo, el uso casi permanente de *baby-sits*, de andadores, el abuso del sostén en brazos, alcanzarle los objetos sin que los pida, la falta de mirada continente de un adulto, etc.

Dentro de nuestra investigación, nos hemos permitido denominar "semiposiciones" a aquellas variaciones o matices posicionales construidos por el niño pequeño a través de sutiles detenciones dinámicas entre los "grandes movimientos que se observan en su juego espontáneo" (Pikler, 1996).

Creemos que los diez estadios en que agrupó estos movimientos el equipo de la doctora Pikler (a los que ya nos hemos referido), anotando datos como la edad de adquisición, la frecuencia y la duración de su práctica, constituyen una guía más para la iniciación de los docentes en la observación sistematizada de sus alumnos. Estos estadios aparecieron en el primer texto de *Moverse en libertad* (Pikler, 1969). Sobre la base de estos estadios, hemos podido hallar que las semiposiciones menos observadas en las salas de lactarios son, por ejemplo, la de acostado decúbito dorsal porque, según las docentes, los pequeños ya vienen acostumbrados desde el hogar a otras posiciones, como la de acostado decúbito ventral o sentado. Por otro lado, los pequeños que inician su rodada hacia la posición de decúbito ventral, al encontrarse en dificultades para destrabar el

brazo que se les quedó debajo del pecho, generalmente son “ayudados” por algunas docentes o practicantes que no toleran la queja de los niños, impidiéndoles seguir probando para descubrirlo por sí mismos (estadios 1 al 3: en relación con los pasajes-rodadas dentro de la posición de acostado).

Las variaciones de deslizamientos en decúbito ventral, así como diferentes tipos de reptación, a dos manos-brazos juntos o alternando brazos y piernas, se ven desfavorecidas por la falta de un espacio firme y liso (estadio 4: en relación con el arrastrarse, deslizar, reptar).

Las “ayudas” docentes no acordes con la perspectiva pikleriana que hemos observado más frecuentemente se dan en los estadios 2, 6, 8 y 9 (ya mencionados en páginas 147-150), en relación con la rodada desde el acostado decúbito dorsal hacia el decúbito ventral (2), el sentarse (6), el pararse (8) y el caminar por sí mismo (9).

En todos los casos, por estar los espacios lúdicos incompletos, sobre todo en cuanto a barandas, barrales o soportes verticales firmes, se nota lentificada o ausente la construcción de semiposiciones que permiten construir el pasaje de la horizontalidad a la verticalidad, por ejemplo, el sentado sobre talones, el arrodillado y el acuclillado frente a dichos soportes verticales en los cuales agarrarse, apoyarse y sostenerse.

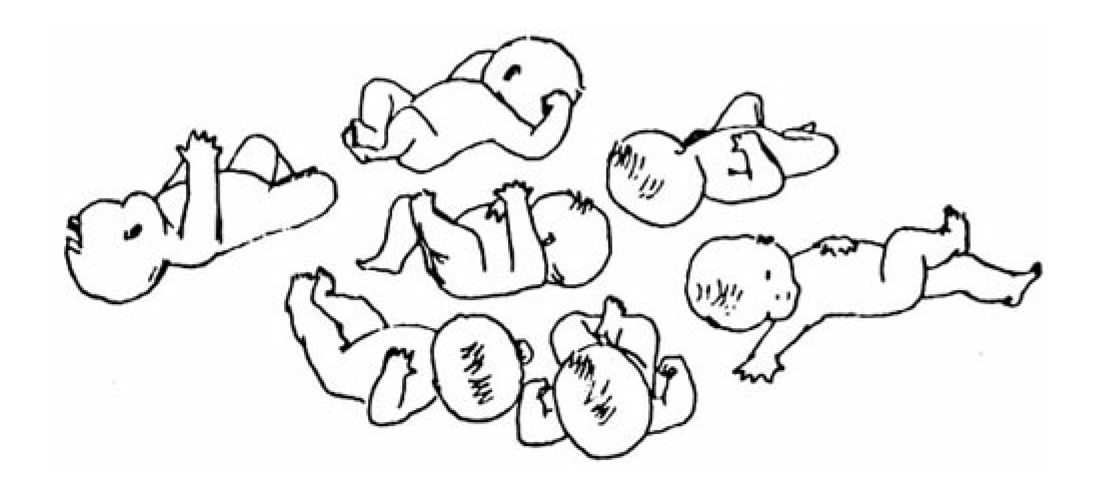
Aunque ya mencionamos los “esquemas”, tan imbricados con los estadios de grandes movimientos y cambios posicionales, es justo volver a recordarlos dentro de este punto, por considerarlos otra “guía” más para la observación de los juegos espontáneos posicionales de los pequeños.

Pensamos que estos esquemas les pueden ser útiles a todos los docentes del nivel, en tanto no pretendan ver en cada uno de sus niños todas las variantes ofrecidas a través de los dibujos, y siempre que recuerden que estas semiposiciones y grandes movimientos son significativos en tanto y en cuanto sean logrados según el ritmo personal de cada niño, habilitándolo a manejarse mejor en el espacio y, por lo tanto, a disminuir y evitar los accidentes.

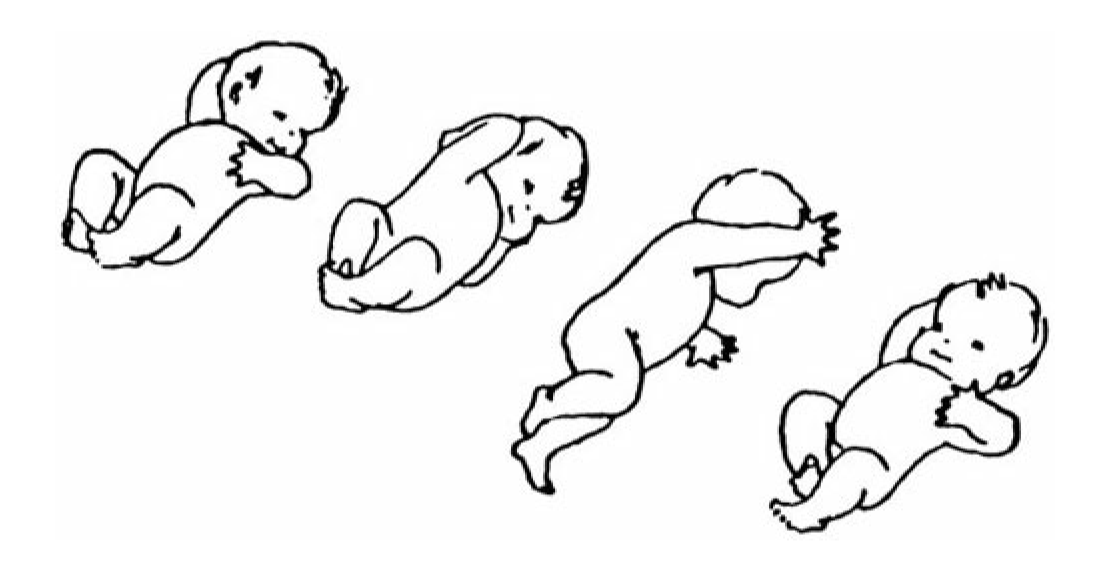
Es interesante observar que en cada esquema se destaca el dibujo de la posición o movimiento más evolucionado posible de ser alcanzado por un niño en esta etapa. Por “más evolucionado” se entiende aquel hecho motor controlado por el niño, es decir que puede tanto realizarlo como abandonarlo y retomarlo por sí mismo.

Por ejemplo, en el esquema I, los dibujos muestran a un bebé tumbado hacia arriba, que aún no puede ni siquiera volverse de costado, pero puede realizar otros sutiles movimientos de deslizamiento horizontal. En el esquema II, en cambio, la posición más evolucionada correspondería al acostado o tumbado de costado.

En ninguno de estos esquemas se precisan las edades. Por consiguiente, la edad no es lo principal sino la “calidad” del gesto, la armonía del cuerpo y del movimiento y las numerosas estrategias o variantes posibles de adoptar para la misma posición o para el mismo movimiento. Por “calidad” entendemos la combinación de cualidades coordinativas de un gesto, movimiento o posición, en relación con el interjuego necesario de tensión-relajación, así como con el ajuste, la fluidez y la soltura. Estas brindan al niño una seguridad claramente observable.



Esquema l. Acostado sobre la espalda. El bebé realiza movimientos sutiles con brazos, piernas y tronco. Aunque involuntariamente cambia de lugar en su cuna al empujarse con los pies. La posición más evolucionada es la decúbito dorsal.



Esquema II. Se vuelve de costado y se mantiene acostado de costado. Posición preponderante: acostado de costado.

La observación, fundada sobre indicadores científicos como los de Pikler, permite ajustar la práctica docente en beneficio de los niños-alumnos. No siempre los docentes estamos preparados para observar y registrar el "qué" y el "cómo" en los logros de los pequeños. Sin embargo, es importante aprender a observar, entre otras cosas, las características de una posición asumida por un niño, por ejemplo, el sentado, así como poder registrar el proceso por el cual llegó a ella. De este modo, el docente podría

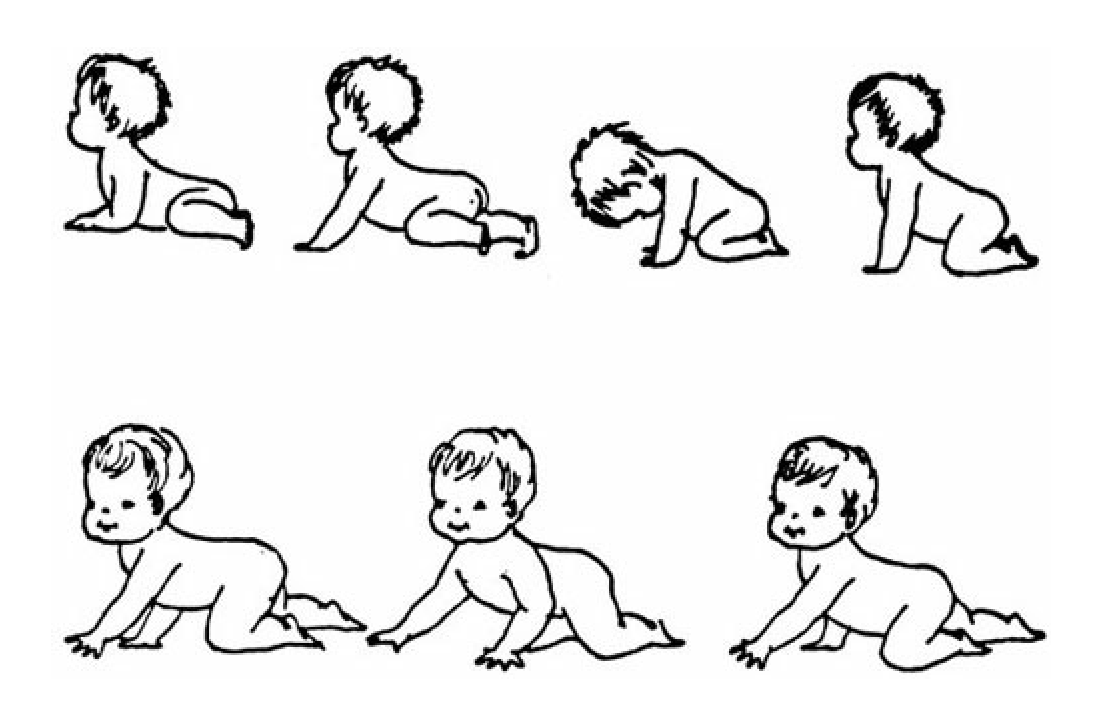
aprender a discriminar, por ejemplo, entre una posición de sentado autoconstruida desde la propia intencionalidad del pequeño y una posición impuesta por el adulto previamente. En la primera (autoconstruida) observarán a un niño sentado cómodamente, ya que está equilibrado, disponible para manipular un objeto, para pasar a otra posición que le permita alcanzar otro motivo de confrontación o para volver a la posición inicial. En la segunda (impuesta desde el adulto), observarán a un niño sentado de manera incómoda, rígida. Esta incomodidad muchas veces es generada por el "apuntalamiento" anticipado a sus posibilidades madurativas, con almohadones u otros aditamentos, por los que el cuerpo del bebé, aún inmaduro para sentarse, se va resbalando y torciendo hacia una posición con distintos focos de tensión, sobre todo cuando el docente, ocupado por atender a otros niños, lo deja en esa posición durante un largo período de tiempo.

Los docentes también podrán observar en niños cuya edad oscila entre los 5 y 8 meses, una típica posición de sentado caracterizada por la tensión y por las piernas bien abiertas. En esta, el niño va inclinando hacia delante su tronco mientras redondea su zona dorsal para poder equilibrar de alguna manera ese posicionamiento inmaduro al que llegó forzado. Paralelamente, el niño apoya las manos por delante del tronco, entre las piernas, para lograr mayor estabilidad. Sus caderas están como trabadas por la apertura de las piernas, a las que parece no poder doblar para arrastrarse de costado o estirarse lateralmente. De este modo, el niño no está "disponible" para cambiar de posición; por ende no es autónomo y no puede jugar. Esta última posición fue una de las más frecuentemente observadas durante nuestro trabajo de investigación.

Para una misma posición como la de "sentarse", existen muchos procesos y resultados distintos. Evidentemente, según el "permiso" para el juego espontáneo que da el docente, puede haber "variabilidad" en los modos del niño de autoconstruir una posición o un movimiento.

Describiremos ahora un seguimiento realizado por una de las maestras de las salas de lactarios acompañada por una especialista, miembro del equipo de investigación, a través de las posiciones dibujadas en los esquemas.

Mat (4) (5 meses) comenzó a rodar desde acostado boca arriba, donde lo dejó la docente, hacia un costado y quedó con el vientre para abajo, o sea, de decúbito ventral; allí intentó recoger las piernas como llevándolas hacia el pecho, ayudándose con la "fuerza" de sus brazos. Hundió su cara en el piso, refunfuñó y trató de empujarse con las manos para despegarse del piso hasta terminar arrodillado, sentado sobre los talones y con los brazos estirados para sostener el tronco lo más erguido posible. Mat comenzó a repetir este juego de combinaciones con frecuencia durante un tiempo. Le encantaba empujar con la cola hacia abajo, sobre sus talones, pero también disfrutaba de pasar el peso del cuerpo de las piernas a las manos. Cuando se cansaba, se deslizaba hacia delante para quedar acostado nuevamente. No todos sus compañeros de sala jugaron de la misma manera. (5)



Esquema VIII. Se levanta apenas sobre las rodillas. Pasa el peso de las piernas a los brazos, despegando la cola de los talones. La posición más evolucionada es la de "gateo".

La maestra encontró, en el esquema VIII, que muchas de las semiposiciones allí descriptas coincidían con la secuencia del juego espontáneo posicional de Mat. Este esquema le indicó, entre otras cosas, que este nene ya podía levantarse a gatas sobre las rodillas, inaugurando posiblemente una serie de juegos de gateo, generalmente posteriores a los acodamientos que le permitieron lograr la posición de acostado de costado y semiacostado con todas sus variaciones. Los contenidos subyacentes a este juego espontáneo de cambios posicionales son: el registro perceptivocinético de sus posibilidades que lo habilita a tener una imagen más integrada de sí mismo a partir de la vivencia de su cuerpo no solo como una superficie, una "figurita", sino también como un volumen dinámico; y el comienzo de la construcción de la angulación entre la horizontalidad y la verticalidad en su vivencia espacial.

A la vez, la maestra pudo sacar ideas de los materiales que podía colocar dentro del espacio de juego (cubiertas, desniveles) para que Mat llegase a combinar deslizamientos con gateas, rodadas, subidas y bajadas, a la vez que con comienzos de la posición de sentado (alrededor de los 6-8 meses, aproximadamente).

Veamos otro ejemplo analizado durante el segundo año de nuestra investigación entre los nenes y nenas de salas de dos años. Registramos un juego propio de la motricidad global que es el favorito para muchos niños: el salto en profundidad, es decir, el impulso del niño por despegarse de un nivel más elevado que el del piso, continuado por un despegue de su cuerpo que queda por una fracción de segundo en el aire, para caer hacia más abajo, en lo posible sobre una colchoneta y en posición acuclillada. Claro que la

“profundidad” puede ser de 20 cm para algunos y de 50 cm para otros, de la misma manera que este salto puede ser un “paso al vacío” seguido de varios pasos desiguales para recobrar el equilibrio.

En este aparentemente simple “juego de placer de saltar”, al decir de Aucouturier (1991), en consonancia con Pikler, pudimos analizar toda una serie dinámica de semiposiciones sucesivas relacionadas con el reptar, deslizar y trepar, descriptas por Pikler en sus esquemas. Los niños las utilizan para subirse al cajón, banco o desnivel desde el cual saltan, durante la primera fase de este salto, que denominaremos “de subida”. Una vez que el niño llegó arriba, discriminamos las fases de “toma de decisión”, de “vuelo”, de “caída” y de “re-equilibración” después de la caída.

Al haber una “intervención indirecta” por parte del docente, cada niño fue desplegando diferentes estrategias para lograrlo: subían deslizándose sobre el vientre, apoyando primero una sola pierna sobre el obstáculo; se sentaban sobre el desnivel para después girar y acuclillarse sobre el mismo nivel, etc. Estas estrategias se relacionan, básicamente, con la posibilidad que tuvieron de explorar por sí mismos, junto con un docente acompañante, cercano y continente, en un espacio seguro. También se relacionan con el estilo de intervención de los adultos en el seno familiar y con el estilo de la maestra anterior.

Observamos que algunos nenes se quedaban un tiempo excesivo arriba del desnivel, asumiendo una posición parecida a la de los nadadores que están a punto de zambullirse en la pileta, pero luego pedían ayuda al docente para bajar de allí sin saltar. Se podría inferir, en primera instancia, que estos niños no estaban maduros aún para hacer este salto, pero también se podría suponer, entre otras cosas, que otros adultos les habían tratado de “ayudar” anteriormente, ya sea subiéndolos al desnivel en brazos, sin saber si el pequeño estaba interesado en subir, o tomándolos de las axilas para hacerlos “volar” un poco antes de apoyarlos de nuevo en el piso.

Estas “ayudas” o intervenciones directas, incluso no solicitadas por el niño, podrían ser uno de los motivos de la actual indecisión de estos niños, al no permitirles vivenciar por sí mismos los apoyos, acodamientos y cantidad de esfuerzos necesaria para treparse, ni experimentar sensaciones de duda ante la toma de decisión frente al salto. Al no subirse por propio interés, estos niños no pudieron probar otras maneras de bajarse del desnivel que no sea saltando con ayuda.

Otros niños y niñas, en cambio, subían por sí mismos y bajaban deslizándose de vientre sobre el desnivel o sentándose previamente sobre él, etc.

En este caso, los esquemas de Pikler nos ayudaron a discriminar una serie de semiposiciones y desplazamientos velozmente unidos en el dinamismo de una secuencia lúdica más complicada, propia de niños de esta edad. Estas semiposiciones no se encuentran dentro de un mismo esquema, sino en varios de ellos, desde el número IX al XII, lo que hace reflexionar sobre su complejidad.

Más allá de las prescripciones de Pikler, esta observación también nos permitió conversar con algunas de las docentes acerca de la técnica correcta que presupone este salto, que no siempre es lograda por los niños sin la orientación del docente de sala o del

profesor de Educación Física. Esta orientación no se basa solo en la corrección. Se comienza a realizar tanto a través de la ejecución del salto practicado naturalmente por el adulto, como a través de indicaciones o comentarios personalizados con aquellos niños que ya estén necesitando alguna indicación mínima para no lastimarse ni estereotiparse en una ejecución mal hecha (se considera como mala ejecución tirarse de cabeza, no apoyar las manos, tirarse estirados, cayendo sobre el vientre, caer hacia atrás en el momento de la caída, no cerrar el cuerpo al contactarse con el piso). Algunas de las indicaciones técnicas básicas serían, en el caso de este salto, la caída sobre el piso en posición de cuclillas, sobre los dos pies y con las manos apoyadas por delante del cuerpo, que trata de asumir una posición cerrada o "bolita". He aquí un ejemplo de complementación entre el momento de juego espontáneo del niño y el espacio de actividad motora dirigido por el docente o el especialista.

Aquí podemos sintetizar nuestro hallazgo: el docente que acompaña respetuosamente el juego espontáneo de cambio de posiciones y movimientos en esta etapa (18 meses a 3 años) no interfiere en la autonomía de aquellos niños audaces (o inconscientes del peligro) al indicar una manera de moverse más eficientemente, sino que preserva la integridad de esos alumnos que, habiendo descubierto, explorado y repetido un juego de movimientos con placer, intentan desafíos poco saludables.

3.4. El "espacio lúdico": una estrategia privilegiada

Para que los niños puedan desplegar su actividad y sus juegos espontáneos de cambios de posiciones, es necesario que los docentes armen un espacio lúdico seguro, estimulante y amplio. El tamaño sugerido es de aproximadamente 0,47 a 0,50 m2 para cada niño. Por supuesto, esta superficie debe ser continente, sin ningún tipo de peligro, pero, a la vez, atractiva y desafiante. Inicialmente alcanza como desafío un piso blando pero firme, de madera o linóleo, para que los niños se sientan seguros durante sus desplazamientos. Este piso debería estar rodeado, a modo de corralito, por un cerco vertical hecho con barrales de madera dura y estable.

El rescate de la horizontalidad y de la verticalidad así construidos son fundamentales para la exploración y el juego espontáneo de cambios posicionales de los pequeños, sobre todo para aquellos que comienzan a arrodillarse, acuclillarse y pararse. Más adelante, los desafíos se configuran a través de elementos que se van colocando dentro de ese espacio. Pero al comenzar por los bebés más pequeños, que recién ingresan al jardín, es importantísimo que el docente los acostumbre desde el inicio a ser apoyados sobre este espacio en la posición inicial de acostado decúbito dorsal o "vientre para arriba", de modo de habilitarlo a una mayor percepción de las posibilidades de juego, empezando por las partes de su propio cuerpo como los pies y las piernas. Además, debe haber objetos livianos, prensibles, blandos y chupables, como pañuelos de algodón, muñequitos de goma y recipientes de plástico livianos, sin filos.

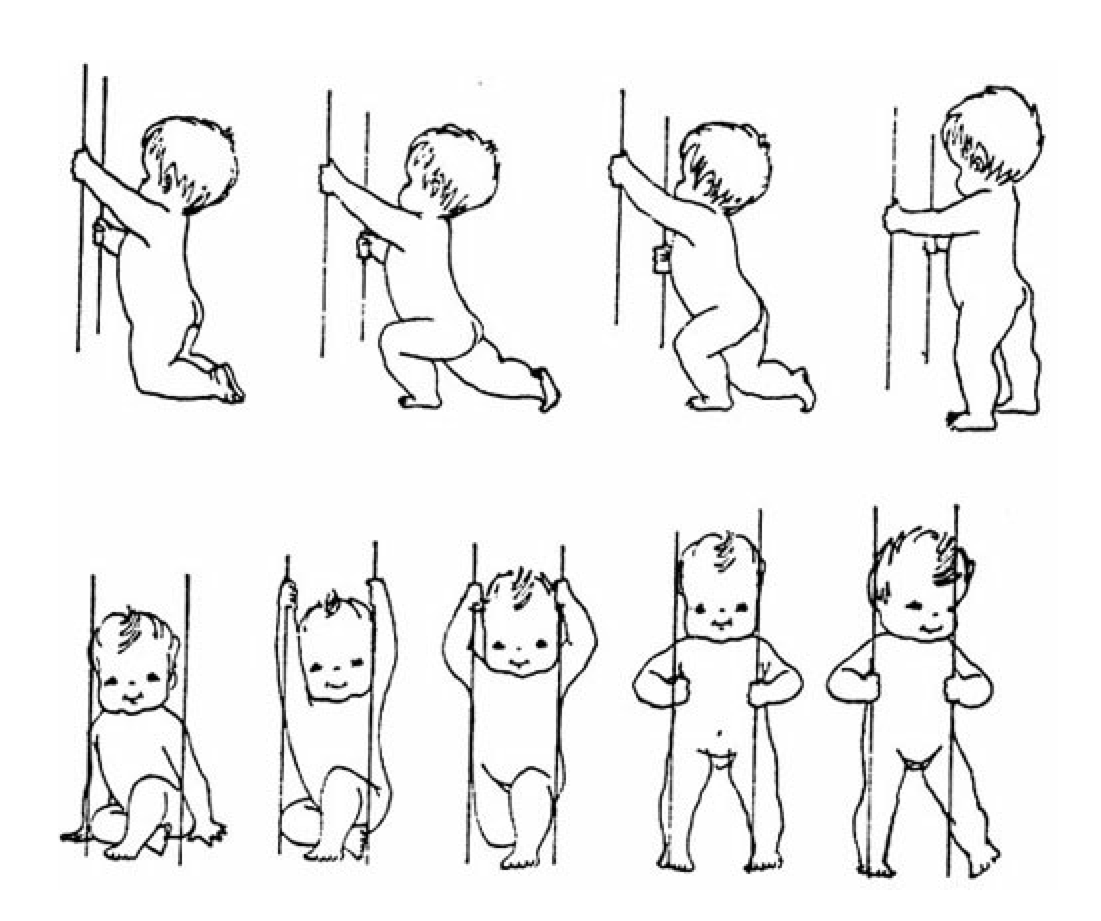
Más adelante, cuando los bebés ya se deslizan, ruedan sobre su eje y reptan, se puede ir agregando objetos como pelotas medianas de goma semidesinfladas, aros pequeños de goma, bandejitas de plástico transparentes. Es necesario que los bebés se encuentren durante un período con los mismos objetos, para permitirles repetir algunos descubrimientos y avanzar desde la primera exploración a la experimentación. Cuando comienzan a dejar de llevarse todo a la boca como primera actividad exploratoria, es adecuado incluir aquellos muñequitos de peluche que ya conocen desde que estaban sujetos contra el barral de la cuna o algún otro que traigan consigo desde la casa, siempre que no sea problemático para la exploración con otros niños.

Según la experiencia previa de los niños, se deberían armar "aparatos" más grandes, como desniveles con puntas redondeadas de madera, gomaespuma dura o telgopor, cajas grandes forradas para poder meterse adentro, cubiertas y planos inclinados. Con todos ellos se pueden configurar distintos dispositivos que habiliten a los niños a experimentar posibilidades como apoyarse, deslizarse, bajar y subir reptando, meterse y salir, etc. Durante nuestras observaciones hemos visto docentes que procuraban armar un espacio parecido a este modelo sugerido por Pikler usando algún rincón o esquina de la sala para garantizar, por lo menos, dos laterales de apoyo vertical (aunque los barrales de madera ofrecen más oportunidades que una pared). Una docente hizo construir una especie de barral de madera plegadizo para completar la angulación natural del rincón de la sala. Otra utilizó bancos largos firmes para sectorizar el espacio, a falta de barrales. También observamos que, en invierno, algunas maestras ponían mantas sobre el piso para proteger a los lactarios del frío, sobre todo porque es conveniente que estén descalzos o con medias solamente. Esto se sugiere para que las plantas de los pies puedan recibir mejor información de la superficie sobre la que se desplazan. Sin embargo es conveniente aclarar que demasiadas mantas, colchonetas o almohadones perjudican más que ayudan la estabilidad de los desplazamientos de los pequeños.

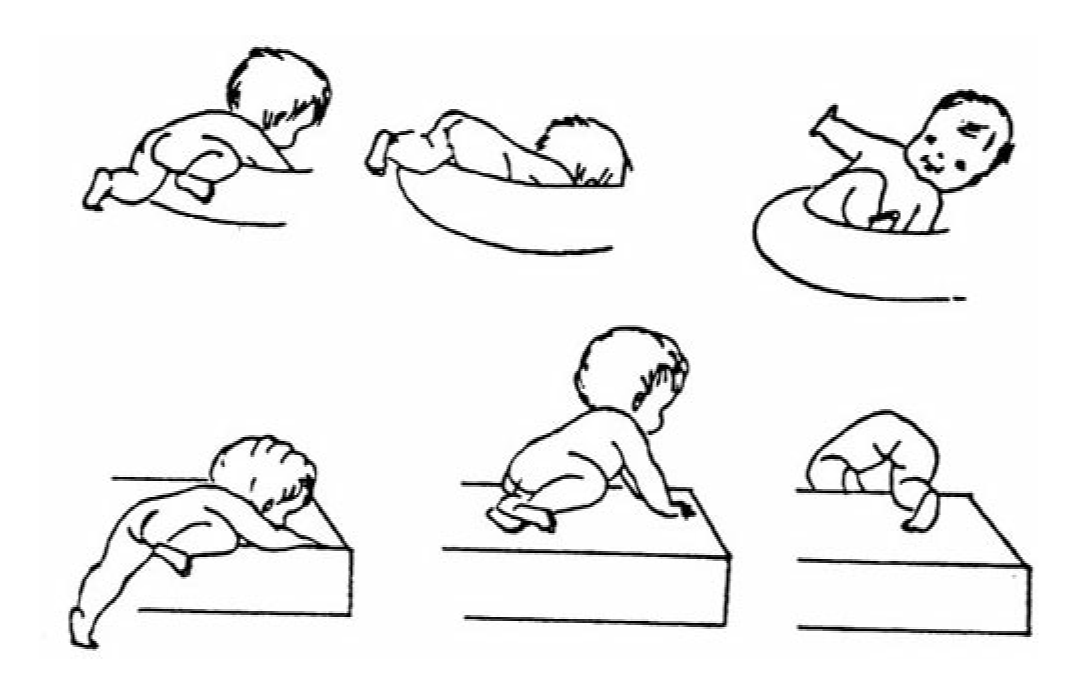
Con respecto a la selección de los materiales que se deben colocar dentro del espacio de juego según el nivel madurativo de cada uno de los niños de una sala, este método sugiere:

- Telas del tamaño de un pañuelo de bolsillo de hombre, en lo posible blancos con lunares rojos o negros para que atraigan la atención de los niños más pequeños (1 a 3 meses); son muy convenientes, ya que son livianos y prensibles.
- Muñequitos de goma blanda medianos o pequeños, que puedan ser llevados a la boca sin peligro son apreciados por los niños pequeños, ya sean sonoros o no. Envases de goma, plástico blando de diferentes tamaños y formas que permitan a los niños (4 a 6 meses) agarrarlos tanto con las manos como con los pies, soltarlos para volver a tomarlos, etc. Y cuando ya alcanzaron la posición de sentados (5 a 8 meses), estos mismos envases (como palanganas, cuencos, platos hondos, fuentones) pueden servirles para encajarlos, meterlos y sacarlos, amontonarlos, ponérselos como sombrero, etc. El tamaño más grande, durante los primeros cinco meses, sería el de un recipiente de plástico mediano de aproximadamente 30 cm de diámetro.

• Cuando los niños comienzan a gatear y a avanzar en cuadrupedia (con la cola y las rodillas levantadas y el peso del cuerpo repartido sobre las manos y los pies) entre los 5 y 10 meses, estos recipientes pueden ser más grandes, ya sea para permitirles meterse adentro, arrastrarlos mientras retroceden sentados o para que les sirvan de sostén al apoyar las manos y avanzar empujándolos desde la cuadrupedia, con la cola bien alta y las piernas extendidas, etc. Este último juego es uno de los tantos que aparecen antes de que los niños se paren, aunque después también pueden darse, pero con otro tipo de destreza. También los niños usan estos recipientes para pararse sobre ellos mientras se toman de los barrotes, en su continuo juego de pararse y acuclillarse o pararse y sentarse (10 meses a 1 año y meses, según cada caso).
• Las canastas forradas, las cubiertas de auto o las cajas que les permitan entrar y salir, meterse adentro por un ratito, son muy apreciadas por los niños. Almohaditas y pequeñas sábanas o mantitas, junto con muñecos que puedan acostar y tapar, son importantes en algún momento del juego, especialmente cuando los niños comienzan a mostrar índices de juego simbólico (de 1 a 3 años).

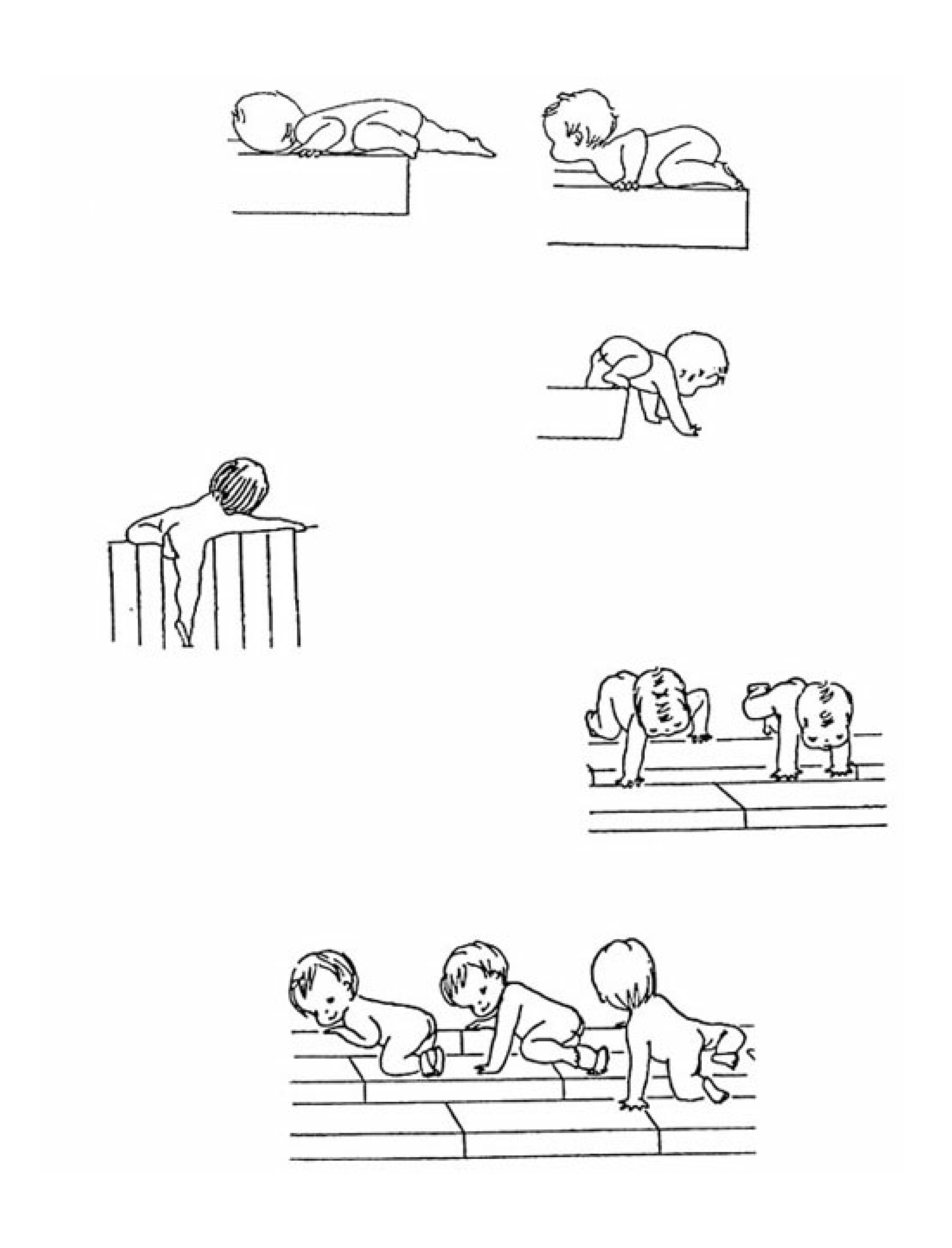


Esquema XV. Desde diferentes posiciones (sentado, arrodillado…) el niño puede llegar a pararse gracias a los barrales verticales indispensables en su espacio lúdico.



Esquema VIII. Cubiertas y desniveles dentro del espacio lúdico son necesarios para la exploración del desplazamiento en "cuatro apoyos". El niño se mete, sale, sube y baja reconociendo sus límites y posibilidades.

• Es imprescindible construir desniveles, sobre todo cuando los niños ya comenzaron a arrastrarse, a gatear o a balancear el peso del cuerpo de las piernas a los brazos, sintiendo que estos pueden sostenerlos. Pueden usarse como desniveles: escalones de madera de distintas alturas, bancos largos de madera con puntas redondeadas, algunos aparatos de plástico duro existentes en el mercado actual (como la combinación de una escalera ancha de dos escalones que llevan al niño a una plataforma con techo tipo casita, para que continúe su recorrido a través de un plano inclinado ancho y con poca pendiente al estilo de un tobogán). Cuando existan estos tipos de aparatos, es necesario que su diseño habilite la circulación de más de un niño a la vez, así como más de un punto de entrada y salida. Los niños deben poder comenzar a explorarlos y salir de ellos desde más de un lugar.
• Finalmente, es importante que haya un equilibrio entre los objetos estructurados, comprados especialmente en algún negocio, y los objetos "caseros", no-estructurados, que pueda acercar o construir el docente, como cajas forradas de gomaeva con recortes que simulan ventanas, tres colchonetas finitas (de las del tipo de dormir la siesta) sujetas por cinta adhesiva ancha de embalaje, rollos de cartón coarrugado ancho para desplegar, enrollar y enrollarse, pasar por debajo, encontrarse con otros o esconderse, etc.



Esquema XI. Trepa al estrado.

4. LOS ESTILOS DE PARTICIPACIÓN DOCENTE FRENTE AL JUEGO ESPONTÁNEO DE CAMBIO DE POSICIONES

Retomamos el tema clave para nuestra investigación, referido al rol del docente y su

estilo de participación en el desarrollo motor de los niños, del cual forma parte el juego espontáneo de cambios posicionales entre otros.

Si bien la "intervención" del adulto en este juego espontáneo era un sinónimo de intromisión en la época de la doctora Pikler, según una definición de enseñanza reduccionista, hemos ya referido desde otros autores y desde nuestra propia posición que el adulto, en nuestro caso el docente, no necesariamente obstaculizará la autonomía de los pequeños si conforma un estilo que hemos preferido denominar de participación, de intervención indirecta, o intervención indirecta participativa. Este estilo docente, más allá de estas denominaciones, se debería expresar entonces en un conjunto de estrategias no invasoras, basadas en observar, dejar construir el juego al niño y acompañarlo desde una actitud interesada, la palabra y la mirada continente.

Un estilo basado en la paciencia, en la calidez, en la regularidad del vínculo y en la intimidad durante los cuidados corporales, pero también en la firmeza con el niño, tratando en todo momento de no manipularlo, ni apresurarlo o coartarlo con alguna acción o sugerencia durante el desarrollo de su juego.

4.1. Las estrategias que se pueden considerar obstaculizadoras o favorecedoras

Algunas de las estrategias consideradas "obstaculizadoras" son las relacionadas con "hacerle hacer movimientos" o "hacer por el niño", más que con "dejarle hacer" al niño. Por ejemplo, una maestra de lactarios se "tienta" y pone al niño en determinada posición "para ver si se mantiene"; le toma de las manos para que se siente o se pare gracias a su sostenimiento; lo sube a la parte alta de un tobogán aunque el niño no lo haya pedido, para que "vaya animándose"; le parece que el niño va a disfrutar estar acostado con el vientre hacia abajo sobre una pelota inflable gigante "para ver qué siente".

Otros ejemplos de estrategias obstaculizadoras pueden observarse cuando la docente cambia los objetos con los que suele jugar el niño a cada rato; hiperestimula al niño con cantidad desmedida de objetos para jugar, o con sugerencias distintas; ofrece al niño solamente juguetes didácticos, bien estructurados, del tipo de los que permiten una sola respuesta; habla, pregunta, sugiere, comenta situaciones al niño continuamente interfiriendo su propia "habla interior".

Por otra parte, cuanto más pequeño sea el bebé, una de las estrategias "favorecedoras" priorizadas por Pikler consiste en elegir siempre la posición acostada decúbito dorsal, o sea de espalda sobre el piso, al apoyar al niño sobre la superficie de la cuna o el espacio lúdico (parque o corralito). De este modo, el bebé tendrá más posibilidades perceptivas y motoras. Cuando el niño se acostumbró a otra posición, como la de sentado, antes de llegar a nuestra sala, puede no gustarle que se lo acueste, por lo tanto también se lo puede ubicar en el espacio lúdico en esa posición. Siempre se debe

respetar la iniciativa del niño en cuanto a las posiciones. Por ejemplo: no se debe sentarlo antes de tiempo, ni acostarlo si prefiere estar sentado.

La posibilidad de que el docente reconozca indicios lúdicos es otra estrategia favorable, a la vez que un desafío para la capacidad de registro del docente. Llamamos indicios lúdicos a cualquier juego de cambio de posiciones o de manipulación de objetos, paralelos e imbricados entre sí, que sean observables y signifiquen cambios significativos dentro de un mismo estadio de grandes movimientos o el pasaje de un estadio a otro, dentro del desarrollo motor autónomo. Este registro permitirá al docente reflexionar sobre la reconstrucción parcial del espacio lúdico, con variantes en la dificultad de los desafíos, así como sobre el rescate de ciertos elementos que aún deben permanecer junto con los nuevos.

Otras estrategias consideradas como favorecedoras se observan cuando la docente acerca al niño pocos pero adecuados objetos, previamente seleccionados de acuerdo con la observación de sus necesidades e intereses. Durante la investigación hemos observado muchos niños que parecen "apabullados" ante la cantidad de objetos y juguetes con que los rodea la maestra. Se los nota inhibidos al explorar o "paseando" de objeto en objeto sin poder apropiarse de ninguno. También es favorecedor cuando la docente valora la "repetición" de un juego espontáneo por parte del niño, ya que la no-interferencia en esta repetición habilitará la búsqueda de un "formato" de juego que lo reasegure y que le permita más adelante construir nuevos modos de jugar ese u otro juego. En otros momentos de vínculo más personalizado con el docente, este puede retomar alguno de estos juegos creados por el niño e incluirse, para construir junto al niño un "diálogo lúdico" (6) en el que interviene desde la inclusión corporal directa solo en casos de peligro evidente o requerimiento del niño por alguna urgencia o necesidad.

Por último, la actitud del docente que acompaña el juego del niño debe ser disponible y confiable, evidenciable a través de una mirada atenta, una adecuada cercanía, palabras de apoyo ante algún inconveniente y comentarios estimulantes acerca de algún "éxito" del niño.

Estos ejemplos y comentarios solo pretenden ser una guía para aquel docente que desee profundizar el respeto por el juego espontáneo de los niños a través de estrategias que garanticen su autonomía.

BIBLIOGRAFÍA

Aucouturier, B. (1991): "Teorización sobre la práctica motriz", *La Hamaca*, año 2, nº 6, Cidse-FUNDARI, noviembre-diciembre de 1993.

Bettelheim, B. (1972): "La forteresse vide", citado en J. Leif y L. Brunelle (1978), *La verdadera naturaleza del juego*, Buenos Aires, Kapelusz.

Corominas, J. (1987): *Diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid, Gredas.

Chokler, M. E. (1988): *Los organizadores del desarrollo psicomotor*, Buenos Aires, Cinco.
Falk, J. (1996): "Lóczy y su historia", trad. de M. Chokler, *La Hamaca*, nº 8, Ediciones FUNDARI-Cidse, noviembre de 1996.
Falk, J. y A. Szantó (1993): *Qué es lo esencial para el desarrollo del niño de 0 a 3 años. Relación entre el niño y el adulto*, Buenos Aires, Apuntes del Seminario organizado por la EPPSM, Ed. Cidse-FUNDARI.
Ferrari de Prieto, J. (1990): *Niños en riesgo y educación inicial*, Buenos Aires, CECI.
Gutton, P. (1973): *Le Jeu chez l'enfant. Essai psychanalytique*, París, Larousse.
Kamenov, C. (1985): citado en Lisina, M. I. (1986): *Influencia de la intercomunicación con el adulto en el desarrollo del bebé*, Madrid, García Núñez.
Lapierre, A. (1977): *Educación psicomotriz en la Escuela Maternal: una experiencia con los "pequeños"*, Barcelona, Científico-Médica.
Lapierre, A. y A. Lapierre (1997): *El adulto frente al niño de 0 a 3 años*, Madrid, CIE-DOSSAT 2000 (63 edición corregida y aumentada).
Lapierre, A. y B. Aucouturier (1977): *Simbología del movimiento*, Barcelona, Científico-Médica.
Leif, J. y L. Brunelle (1978): *La verdadera naturaleza del juego*, Buenos Aires, Kapelusz.
Lisina, M. I. y A. Zaporozeth (1986): *El desarrollo de la comunicación en el niño*, Madrid, García Núñez.
Matterson, A. (1965): *Calidad en educación infantil*, Madrid, Narcea, citado en Zabalza (1990).
Mira y López, L. y A. Homar (1948): *Educación pre-escolar*, Buenos Aires, Ciordia y Rodríguez.
Müller, J. P. (1944): *ll mio sistema per fanciulli*, Milán, Rezzoli.
Pikler, E. (1969): *Moverse en libertad desde la primera edad*, Budapest, Hungría, PUF.
– (1985): *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*, Madrid, Narcea.
– (1992): "Iniciativa y competencia", *La Hamaca*, número de marzo-mayo, Buenos Aires, FUNDARI-CIDSE.
– (1996): "Los grandes movimientos y la estructura del entorno", *La Hamaca*, nº 8, Buenos Aires, FUNDARI-CIDSE.
Pugmire Stoy, M. C. (1996): *El juego espontáneo*, Madrid, Narcea.
Pujade-Renaud, C. (1974): *Expresión corporelle, langage du silence*, París, ESF.
Ruiz Pérez, L. M. (1987): *Desarrollo motor y actividades físicas*, Madrid, Gymnos.
Schilder, P. (1968): *L'image du corps*, París, Gallimard.
Szantó-Feder, A. (1996): "Acerca de la observación", *La Hamaca*, nº 8, Buenos Aires, FUNDARI-Cidse.
Tardòs, A. (1967): *Plus que du Jeu* (video), Budapest, Association PiklerLóczy.
Tardòs, A. y G. Appell (1990): *L'attention du bébé au cours des jeux* (video), Budapest, Association Pikler-Lóczy.
Tran-Thong (1981): *Los estadios del niño en la psicología evolutiva*, Madrid, Ed. Pablo

del Río.
Wallon H. (1979): *Los orígenes del carácter en el niño*, Buenos Aires, Nueva Visión.
Zabalza, M. (1990): *Calidad en educación infantil*, Madrid, Narcea.

* Quiero expresar mi agradecimiento al equipo de investigación: profesoras Liliana D'Onofrio, Cristina Moretón de Racini, Nora Corro y, en especial, a la asesora metodológica Dra. Dora L. Coria; a las docentes participantes: Marcela Gitelman, Eva Pugliese, Érica Pfurr, Gladys Dal Molín, Guadalupe Jara, Marcela Sesé, Norma Carcavallo de Raimondi, Analía Cucek, Patricia Bartolomeo, Nora La Mura, Pablo Scarfó y Betina Maritato del Jardín de Infantes "Mitre" del Instituto "Sara C. de Eccleston"; a los colegas Lucía Moreau de Linares y Mario Zimmerman, por sus consejos metodológicos, y a Alicia Zaina por sus sugerencias en la redacción del texto; a la Lic. Mirtha Chokler y a la Prof. Noemí Beneito por todo lo aprendido en la Escuela de Psicomotricidad Práctica.

1. Síntesis de la historia del Instituto Lóczy realizada por la doctora Judith Falk (1996), colaboradora de Emmi Pikler, ex directora del Instituto Lóczy y posterior consejera científica del mismo establecimiento (*Revista La Hamaca. Cuerpo, Espacio e Identidad*, nº 9, noviembre de 1996, Buenos Aires, FUNDARI-CIDSE).

2. Con respecto a este tema, se pueden encontrar diversos matices en Lapierre y Aucouturier (1977), Lapierre (1997) y Pugmire Stoy (1996).

3. Las manifestaciones corporales y gestuales reiterativas desprovistas de sentido pueden surgir cuando, durante la primera edad, el niño no juega. Pueden ser inscriptas en el registro de la repetición sin evoluciones y en la denominada "carencia lúdica", ya dentro de la psicopatía del juego. Para los docentes que deseen profundizar sobre esta problemática sugerimos recurrir, entre otros, a Gutton (1973) y Leif y Brunelle (1978).

4. "Mat" es el nombre que elegimos para recordar a este niño, cuyo verdadero nombre nos reservamos.

5. Registro de observación realizada por M. Gitelman y A. Porstein, 1998.

6. Este concepto se desarrolla en el capítulo 2 de este libro.

5. LA INTELIGENCIA SOCIAL EN EL AULA

Lucía Moreau de Linares (*)

Constantemente "leemos" la mente de los otros en sus expresiones y sus acciones, en sus palabras y sus hechos. Sin esa capacidad no sería posible comprender la naturaleza de la inteligencia humana ni los secretos de su origen.

ÁNGEL RIVIÈRE (1996)

1. PRESENTACIÓN: EL RECONOCIMIENTO DE UN NUEVO CONCEPTO

A lo largo de la formación profesional asistimos a cursos, seminarios, leemos, estudiamos y vamos conformando nuestros propios conocimientos que nos permiten comprender e interpretar fenómenos que nos interesan. El estudio del desarrollo de los niños y niñas es una de mis pasiones compartida con muchos colegas. Lo que estudiamos aporta a nuestros conocimientos, enriquece nuestras experiencias y la posibilidad de comprender la realidad con la que trabajamos. Algunas veces ya sabemos lo que presentan los profesores; sin embargo, nos resulta interesante observar la manera como lo exponen, las estrategias que utilizan; siempre aprendemos algo. Pero otras veces la sensación es diferente: uno "descubre" que algún concepto es realmente novedoso, que nunca lo escuchó, que no leyó sobre el tema y además infiere que es realmente potente, en el sentido de que sirve para comprender muchos fenómenos humanos. Estoy tratando de transmitir mi "encuentro" con la teoría de la mente, en 1994, durante el primer seminario que realicé con el Dr. Ángel Rivière en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. (1) Creo que muchos colegas, que tuvieron el placer de conocerlo, sintieron algo parecido.

Estos nuevos conocimientos se referían a procesos de representación infantiles diferentes de los clásicos planteos piagetianos sobre la formación del símbolo (Piaget, 1977) y daban pautas para comprender procesos cognitivos tempranos. Se trata de una competencia sociocognitiva que, si bien da indicios desde las primeras relaciones humanas, presenta un desarrollo especial entre los 4 y los 5 años de edad que se ha

denominado teoría de la mente.

Sabemos que a los pocos meses de vida, los bebés dirigen su mirada a un adulto expresando algo: una emoción, una necesidad, su alegría cuando esperan el alimento, cuando comparten un paseo, su enojo cuando piden algo y no se lo dan. Es evidente que bebés y adultos se entienden; podemos decir que tienen la posibilidad de comprender y compartir intenciones. Pero ¿cómo explicar esa comprensión tan temprana?

Esta teoría plantea que los humanos poseemos destrezas "mentalistas" precoces, que nos permiten comprender intenciones y situaciones que tienen que ver con las interacciones humanas. Se puede asociar con el concepto de *empatía: Pathos*, del griego, quiere decir "pasión, alteración del alma o cuerpo" (*Diccionario Básico Espasa*, 1980). Se entiende por empatía, entonces, la captación súbita del estado emocional de otro. Desde esta perspectiva de la psicología cognitiva se estudian la aparición temprana y el posterior desarrollo de los procesos mentales complejos que presentan características peculiares entre los 4 y los 5 años de edad.

Comenzaron a surgir en mí nuevas preguntas: ¿desde cuándo "leemos" la mente de otro? ¿Desde cuándo comprendemos intenciones ajenas? ¿Por qué el nombre de "teoría de la mente"? ¿Qué significa que "aparece de manera significativa" en los niños a partir de los 4 años y 6 meses en estudios en diferentes países? ¿Qué sucede antes de esa edad con esa competencia? ¿En los niños que concurren a instituciones educativas desde los primeros meses de vida también aparecerá a esa edad?

A poco de comenzar a estudiar el tema advertí que iluminaba, de manera singular, el análisis del desarrollo infantil que había logrado construir hasta ese momento. En mi tarea como psicóloga clínica de niños me permitió, por ejemplo, entender cómo un niño sufría por haber sido engañado por un compañero y no por recibir un "reto" de la directora, como creían los adultos.

1.1. Relato de un episodio

A. y J. eran compañeros de tercer grado en una escuela de recuperación; (2) tenían 10 y 11 años, respectivamente. Un día, A. le propone a J. esconderse en el baño después de que sonara el timbre del recreo. J. se queda en el baño, tal como había acordado con su amigo, pero al cabo de unos minutos, en lugar de su compañero de travesura, aparece la directora que lo reprende porque no está en el aula como sus compañeros. En su camino a la Dirección pasa por el aula y ve por la ventana a su compañero que lo mira muy divertido, riéndose por la mala pasada que le había jugado. J. estaba furioso y en la dirección se muestra descontrolado, llora, grita… pero no delata a su "amigo". La madre y la directora creían que su enojo era por el reto y les parecía un poco exagerada su conducta. La comprensión de las bromas y el engaño que yo estaba teniendo a partir del conocimiento de la teoría de la mente me permitió guiar el curso de la conversación con J. hasta develar la causa de su profundo dolor: había sido engañado por alguien que él

creía su amigo.

Engañar o ser engañado: "caer" o "no caer" se usan de manera coloquial para referirse a ser presa de una broma o burla, como también para señalar si se entendió o no un chiste.

En todas las circunstancias, se trata de jugar con la mente de otros. Pero ¿en cuántas otras ocasiones jugamos con la mente de otros?

2. *¿QUÉ ES LA TEORÍA DE LA MENTE?*

La teoría de la mente es una competencia específica del dominio psicosocial y constituye "un sistema conceptual que nos sirve para predecir, comprender, interpretar, explicar tanto la conducta propia como la ajena. Si no fuésemos capaces de atribuir creencias y deseos a nuestros semejantes, la conducta de estos nos sería incomprensible" (Rivière, Sarriá y Núñez, 1989).

A medida que los niños y niñas pequeños advierten que son personas y se van diferenciando de los adultos y de los otros niños, también van desarrollando estas competencias sociales para comprender, explicar y predecir tanto las conductas propias como las ajenas. Estas competencias sociocognitivas son reconocidas como la manifestación de la *inteligencia social* (Rivière y Núñez, 1996). Señala Rivière que la inteligencia humana no puede concebirse despojada de la matriz social que la conforma, así como tampoco puede entenderse si no se explican sus requisitos cognitivos.

Por *inteligencia social* se entiende, dentro de este contexto teórico, un subsistema cognitivo que sirve de soporte a las relaciones interpersonales que se van desarrollando en los niños y niñas entre los 2 y los 5 años de edad, y que les permite mantener conductas interpersonales sensibles e ir incorporándose en el sistema social. Es este un sistema complejo que tiene un momento significativo con la presencia de cambios cualitativos a la edad de 4 años y 6 meses, cuando supuestamente niños y niñas alcanzan a comprender el doble sentido de ciertas acciones, chistes y metáforas. Se sigue construyendo a lo largo de la vida y está al servicio de las más complejas formas de interacción y comunicación, para sostener tanto relaciones de cooperación como relaciones competitivas o de engaño. Permite planificar, anticipar las conductas propias y las ajenas, para lo cual es imprescindible desarrollar la capacidad de "ponerse en el lugar del otro" para comprender situaciones, pensar cómo lo haría otra persona y diferenciar entre los propios pensamientos, intenciones y creencias de las de los demás.

Si bien el reconocimiento de dos formas distintas de la inteligencia tiene raíces antiguas (Detienne y Vernant, 1988), por el contrario, la comprensión de la génesis de estas formas en el pensamiento infantil es realmente novedosa.

La civilización griega, conjuntamente con el desarrollo del saber filosófico y la lógica formal, consideradas como su legado principal, desarrolló también "un saber alternativo y robusto en los intersticios de la reflexión sistémica" a la que llamaban *mêtis* (Burucúa,

2001). Esta forma de pensamiento se aplica a realidades fugaces, móviles y desconcertantes, e implica el desarrollo de una atención vigilante y el sentido de la oportunidad, atributos que no se prestan al cálculo exacto ni al razonamiento riguroso. Se trata de una forma de conocer que hace uso de una inteligencia más ligada a "contextos interpersonales y prácticos; relacionada con la sagacidad y que se pone en juego en las complejas y veloces interacciones entre las personas" (Rivière y Núñez, 1996).

Las investigaciones empíricas actuales demuestran que alrededor de los 4 años y 6 meses comienzan a aparecer indicadores de la presencia de estos grados de complejidad en el pensamiento infantil (Rivière y Núñez, 1996). Las investigaciones mencionadas fueron realizadas de manera individual y en situaciones experimentales. En todas ellas se señala la "ingenuidad" de los niños de 3 años (Perner, 1994). Esta actitud está referida a la incapacidad que evidencian los niños de esa edad para anticipar bromas o comprender situaciones en donde tienen que pensar de manera descentrada, ya que esto implica comprender la situación propuesta experimentalmente desde las posibles representaciones de otro y no desde las propias.

Sin embargo, otros autores (Dunn, 1990) estudiaron comportamientos entre hermanos en el seno familiar, procurando observar si comprendían los sentimientos y deseos del otro a más temprana edad. A partir de esos estudios llegaron a la siguiente conclusión:

> los niños de 3 años eran capaces de "leer" y anticipar los sentimientos de sus hermanos pequeños y reaccionar de acuerdo con ellos. De forma aún más sorprendente, unos cuantos incidentes en este estudio indicaron que los hermanos pequeños –con tan solo 14 o 15 meses de edad– empezaban a comprender cómo consolar y cómo provocar a sus hermanos mayores. Es así que señalan que, a partir de los 14 meses, es habitual observar de qué manera el hermano menor quita un objeto para fastidiar al hermano mayor y tiene conductas para provocar pena o rabia. Hacia los 2 años, "llega a comprender bastante bien y de una forma pragmática lo que molesta o disgusta a los demás" y utiliza esos recursos en sus relaciones tanto con niños como con adultos.

El extraño nombre de "teoría de la mente" surgió de un primer trabajo que realizaron los investigadores David Premack y Guy Woodruff, en 1978, con la célebre chimpancé llamada Sarah. En ese trabajo le mostraban a Sarah una serie de videos en los que se encontraba un experimentador en dificultades: quería alcanzar bananas y estas se encontraban colgando del techo lejos del alcance de su mano; quería escuchar discos y el aparato estaba desenchufado y, por último, quería salir de una jaula pero no podía abrir la puerta. Después de cada escena le ofrecían cuatro fotos y en una de ellas estaba la clave para resolver la situación. Sarah señaló las fotos correctas que permitían al sujeto resolver la situación: una caja que podía acercar, enchufar el tocadiscos y pasar la llave para abrir la puerta (Rosas, 2001).

La conclusión de este estudio muestra que, para resolver esas situaciones, la chimpancé debía poder comprender las intenciones del personaje (comer, escuchar música, salir). Comprender intenciones y deseos es concebir estados mentales en los otros; en consecuencia, los investigadores concluyeron que Sarah podía atribuir "mente"

al personaje que observaba, comprendía que se encontraba en problemas, que quería hacer algo y no podía y ella, además, detectaba cuál era el elemento que el otro necesitaba para poder solucionar su problema. Eso implica una capacidad muy sutil, como es atribuir a otro un determinado estado interior, con emociones, deseos e intenciones.

En 1979, Premack y Woodruff realizaron otros estudios (Rivière y Núñez, 1996) con grupos de chimpancés en los que demostraban que podían utilizar su capacidad para engañar, dar señales falsas, para aprovechar una situación. Por ejemplo, si alguno del grupo "descubría" bananas en un lugar, se ponía de pie y comenzaba a caminar y, cuando veía que los compañeros lo seguían, hacía más lento su paso y dejaba que lo pasaran. Cuando esto sucedía, volvía rápidamente al campamento para comer su ración de bananas. En este caso se trata de una conducta de engaño deliberado, en verdad sorprendente.

Estos investigadores presentaron un trabajo que se titulaba "¿Tienen los chimpancés una teoría de la mente?" que causó un gran impacto en la comunidad científica. A partir de él, los psicólogos infantiles comenzaron a preguntarse qué pasaría con los niños pequeños y a qué edad serían capaces de atribuir mente a otros. Se comenzaron a estudiar conductas asociadas a esta competencia mental que incluyeran situaciones de cooperación, engaño y comprensión de personajes en situaciones diversas.

En 1983, los psicólogos evolutivos Wimmer y Perner idearon situaciones experimentales que les permitían indagar en niños pequeños la manifestación de la teoría de la mente, en lo que denominaron el "paradigma de la falsa creencia". Las investigaciones fueron realizadas en niños entre 3 y 5 años de edad.

La idea de base era diseñar tareas no lingüísticas para ser aplicadas a niños pequeños, mediante las cuales se pudiera estudiar la posesión de la teoría de la mente. En este caso, el llamado "paradigma de la falsa creencia" consiste en una historia sencilla que se le va contando al niño o niña al mismo tiempo que se representa mediante muñecas y maquetas. La historia es la siguiente: dos personajes (niños o niñas) están en una habitación; cada uno tiene cerca un recipiente en donde puede guardar algo (canasta o caja). Uno de ellos (A) tiene un objeto atractivo, lo guarda en la canasta que tiene más próxima y luego se retira de la habitación. En su ausencia, el otro personaje (B) toma el objeto que A había guardado en la canasta y lo coloca en su canasta. Luego, A regresa a la habitación y acá se les hace la siguiente pregunta a los niños: "¿adónde va a buscar A el objeto?".

Para poder responder correctamente, el niño tendría que darse cuenta de que A, al desconocer lo que sucedió durante su ausencia, va a buscar el objeto al lugar en donde él lo había guardado, es decir, en su canasta. Esto implica diferenciar entre el conocimiento que posee el observador de la situación y el que posee el protagonista de la historia. Los autores dijeron que esto implica el proceso mental de distinguir entre la propia creencia (verdadera) acerca de la localización del objeto y la creencia falsa del protagonista. Esto implica poder ponerse en el lugar de A y pensar en función de la información que posee.

Los resultados de las investigaciones de Wimmer y Perner ponían en evidencia que

los niños de 4 años y 6 meses resolvían satisfactoriamente la prueba, mientras que los más pequeños cometían un error "realista" al no tomar en consideración el grado de información del personaje sino que usaban el propio. Es decir, los más grandes decían que A iba a buscar en su canasta porque allí la había dejado y los más pequeños decían que iba a ir a buscarla a la canasta próxima a B porque ahí estaba (Rivière y Núñez, 1996).

Posteriormente estudiaron también la posibilidad de detectar el engaño, es decir, poder ver cuándo los niños pueden detectar que van a ser engañados en alguna situación lúdica. Los hallazgos muestran que los niños de tres años pueden ser engañados sistemáticamente sin poder anticipar ni darse cuenta de la situación de broma.

En 1985, Simon Baron Cohen, Alan Leslie y Uta Frith realizaron estudios sobre teoría de la mente comparando niños con desarrollo normal, niños con síndrome de Down y niños con síndrome autista. Descubrieron que los niños autistas presentaban un déficit específico en esta competencia social. Encontraron que los niños con diagnóstico de autismo presentan severas alteraciones en la conducta comunicativa y en las relaciones interpersonales; viven en un mundo literal, sin posibilidad de concebir estados mentales de otros, intenciones o creencias. No pueden anticipar conductas de engaño ni comprender bromas y chistes (Rivière, 2001).

Como puede apreciarse, el nuevo concepto alumbró una dimensión de la mente humana hasta entonces no descubierto y abrió un gran campo de estudio en la psicología del desarrollo infantil. Permitió también aportar una nueva comprensión del síndrome autista y, en consecuencia, nuevos abordajes terapéuticos. La comprensión de este trastorno desde el psicoanálisis y desde la psicología cognitiva implica profundas diferencias de concepción y consecuentemente terapéuticas (Rivière, 1998).

Estos estudios llamaron la atención y despertaron muchas preguntas. ¿Podrían estudiarse estos procesos mentales en situaciones grupales de intercambio, en lugar de hacerlo de manera individual? ¿De qué manera podían estudiarse estos procesos en los niños que concurrían a jardines maternales? ¿La modalidad de socialización particular que ofrecen estas instituciones en donde los pequeños mantienen intensos intercambios entre pares y adultos mostraría los mismos resultados? ¿Los niños que vemos en la sala de tres años son tan ingenuos como aparentemente se mostraban en estas investigaciones? ¿Los niños de las salas de dos años mostrarían algunos indicios de estas competencias mentalistas?

En este sentido, desarrollar una investigación en niños y niñas de dos y tres años de edad que asisten a instituciones educativas maternales era una manera de comenzar a estudiar estos procesos en situaciones grupales; también, estudiar estas conductas en niños de dos años era posicionarse desde una perspectiva constructivista indagando la génesis de estas habilidades sociocognitivas que permiten comprender las intenciones humanas.

3. BROMAS Y SECRETOS EN LA INFANCIA

Winnicott introduce el término “mutualidad” para explicar el comienzo de la comunicación entre dos personas. Esa comunicación inicial es la que se da entre madre e hijo. También alude a ella como “comunicación silenciosa”, en el sentido de que no necesita de las palabras. Justamente, dice que hablamos cuando no nos entendemos, distinguiendo entre esa comunicación de piel, intuición y emociones básicas de otra más racional y verbal (Winnicott, 1991).

En esas primeras comunicaciones con los niños pequeños son muy habituales los juegos, gorjeos conjuntos y bromas para despertar las risas del pequeño. También muy tempranamente ellos juegan a hacerse los dormidos para sorprendemos y se escapan cuando han hecho una picardía. Un poco más grandes, comprenden los secretos que encierran sorpresas, por ejemplo, eso de “no le digas a papá dónde está su regalo”.

Todas estas conductas implican que adultos y niños comparten intenciones, se comprenden mutuamente en sus juegos y expectativas, esto es, comparten estados mentales.

Pero ¿qué son las bromas? Según el diccionario: “persona o cosa pesada y molesta, bulla, algaraza, diversión, chanza, burla” *(Diccionario Básico Espasa*, 1980). Si seguimos leyendo, advertimos que es el nombre de una planta que crece silvestre en las montañas de la costa del Pacífico y también el nombre de un molusco que segrega una sustancia caliza con la que reviste la superficie donde se adhiere. Generalmente se adhiere a postes de los muelles, objetos de madera sumergidos y embarcaciones. Este molusco corroe y carcome el casco de las embarcaciones produciendo infiltraciones de agua que hacen, en consecuencia, más pesada la embarcación. Como podemos apreciar, la idea de peso y molestia de la broma (molusco) se transfirió metafóricamente a algunas acciones humanas que suelen “caer pesadas”.

Sigmund Freud (1968) plantea que existe un estado inicial en el cual “no teníamos noticias de lo cómico, no éramos capaces de chiste y no nos hacía falta el humor para sentirnos dichosos en la vida”. Señala que “el sentimiento de lo cómico se instala en algún momento” dentro del curso del desarrollo infantil.

La indagación acerca de la comicidad en la infancia es otro tema para ser explorado. ¿Qué produce gracia a los niños? ¿Qué procesos cognitivos están implicados en la comprensión de un chiste? Diversas investigaciones abordan el estudio de la teoría de la mente a través de la comprensión de chistes de diferente grado de complejidad (Rosas, 2001).

Cuando comenzamos a trabajar sobre la teoría de la mente en los niños menores de 3 años (3) a partir del secretear, el tema despertaba simpatía y todos ofrecían anécdotas de sus hijos, nietos o niños en la sala, en las que se ponían de manifiesto conductas muy complejas que evidenciaban una comprensión de sentimientos y creencias que involucraban a más de dos personas en escena. Una de ellas es la siguiente.

La escena transcurrió en la casa de la abuela. Las implicadas eran la madre, su

pequeña hija menor de 2 años y la abuela materna de la niña. La pequeña estaba en proceso de dejar la mamadera, con su mamá ya no tomaba más la leche en la mamadera; sin embargo, parece que cuando iba a la casa de la abuela ellas tenían un "secreto": en la casa de la abuela, podía tomar la mamadera. Un día, la madre deja a su hija en la casa de la abuela y regresa antes de lo esperado. Cuando le abren la puerta sucede la siguiente escena: aparece la abuela con la pequeña en brazos y la niña tiene la mamadera en sus manos; al ver que era su madre la que había llegado, trata de esconder rápidamente la mamadera.

Lo increíble de la situación es pensar todos los procesos mentales que se dan en ese momento en la pequeña:

- tiene en claro cuál es la conducta en su casa con su madre (no mamadera en casa con mamá);
- también tiene en claro que, en la casa de la abuela, la mamadera está permitida (sí mamadera en casa de abuela).

Hasta allí podríamos pensar que se trata de esquemas de acción que se ajustan a cada contexto y que se activan cuando está en uno o en otro. Esto es muy aceptable, los niños desarrollan conductas en espacios prácticos y saben qué pueden hacer en el jardín, en el parque, en un auto, etc.; se trata del conocimiento de lo real. Pero en este caso, lo sorprendente es la comprensión de la contradicción entre esas conductas: la niña comprende que lo que hace con la abuela es algo que debe ser "guardado, reservado" para ellas y "ocultado" ante su madre. Ella tenía un secreto con su abuela y, al llegar su madre de improviso, fue "descubierta". Todo ese proceso mental no tiene apoyatura en representaciones concretas, sino que la contradicción entre las creencias de la madre y de la abuela es un proceso absolutamente mental.

Esta anécdota, como otras, pone en evidencia la estructura triangular en el secreto: hay algo que se comparte con una persona y al mismo tiempo se trata de mantener oculto a otra. Aunque el comportamiento sea observado entre dos niños, está implícito un tercero que es al que excluyen de esa situación. Esto lleva a preguntarnos qué es un secreto. Por *secreto* se entiende "lo que cuidadosamente se tiene reservado y oculto", "oculto, ignorado, escondido y separado de la vista o del conocimiento de los demás. Callado, silencioso, reservado. Secretear es hablar en secreto una persona con otra" (*Diccionario Básico Espasa*, 1980).

4. JUGAR CON LA MENTE

Cuando contamos un cuento, pretendemos "hacer creer" algo que no es real; sin embargo, a eso no lo llamamos "mentir" o "engañar", sino narrar. Jugar a las escondidas

también es querer “hacer creer” algo que no es verdad, como en jugar a desaparecer, jugar a hacerse el dormido, a mostrarse triste. En todos esos juegos se está simulando una situación para mostrar rápidamente que no es verdad. El tiempo durante el cual se sostiene la broma es muy importante, ya que sabemos que si jugamos a las escondidas, por ejemplo, y la espera se prolonga mucho, los niños ya no se divierten sino que se preocupan, y si uno no aparece se asustan y es posible que comiencen a llorar.

En cada uno de estos juegos se está esperando que aparezca un afecto complementario que determina alguna conducta. La sorpresa por no encontrar a alguien y la conducta de búsqueda, la preocupación porque creemos que alguien está triste y la conducta de consuelo. Pero en algún momento se produce “la gracia”, la risa o la sonrisa, cuando se descubre que no era verdad, que era una broma. ¿Cómo nos damos cuenta de que algo es una broma y no es verdad? ¿Cuál será la estructura interna de las bromas? ¿A qué edad se comienza a comprender las bromas? ¿Cuáles serán los procesos mentales y emocionales que se requieren para comprender las bromas?

Muchos de estos juegos se dan naturalmente, de manera espontánea, entre los niños deambuladores y desde bebés entre los adultos y los niños muy pequeños. Juegos vocálicos en donde hablamos con la voz grave o aguda porque “sabemos que les causa gracia”, taparnos la cara con las manos preguntando “¿dónde está el bebé?” para luego descubrirnos diciendo “¡acá está!”, y variadas formas en que vemos de qué manera nos escondemos los adultos y los niños y niñas “se esconden” para que los busquemos y encontremos.

Cabe señalar, en consecuencia, que jugamos con la mente mucho antes de tener representaciones simbólicas. Esto quiere decir que tienen lugar cuando decimos que los niños hacen “juegos de ejercicio”, según la tradición piagetiana. Es aquí cuando tenemos que acceder a nuevos conceptos para poder comprender más acabadamente estos comportamientos infantiles.

Este fue uno de los “movimientos” mentales (acomodación y nueva organización conceptual) que tuve que realizar para considerar que existen diferentes tipos de representaciones anteriores a las representaciones simbólicas y para considerar que la representación simbólica es un tipo de representación que logran los niños entre el año y medio y los dos años de edad.

Piaget describe la función semiótica y los procesos de representación simbólica que se ponen de manifiesto en la expresión gráfica, verbal y lúdica de los niños. Estudios posteriores a Piaget comienzan a utilizar el término “representación” para aludir a la forma en que la información se almacena en la memoria del sujeto desde que nace. Karmiloff-Smith propone el *modelo RR* (redescripción representacional) para explicar el proceso de construcción del conocimiento, explicitando de esta manera procesos anteriores a la función simbólica.

> El modelo RR (redescripción representacional) pretende explicar de qué manera se hacen progresivamente más manipulables y flexibles las representaciones de los niños, cómo surge el acceso consciente al conocimiento y cómo construyen los niños teorías. Consiste en un proceso cíclico mediante el cual información ya presente en las representaciones del organismo que funcionan independientemente y

> están al servicio de propósitos particulares se pone progresivamente a disposición de otras partes del sistema cognitivo, gracias a la intervención de procesos de redescripción. En otras palabras, la redescripción representacional es un proceso mediante el cual la información que se encuentra *en* la mente llega a convertirse en conocimiento explícito *para* la mente (Karmiloff-Smith, 1994).

Es en este sentido que hablan de información implícita y de conocimiento explícito.

Siguiendo esta línea de pensamiento podemos entender que los esquemas de acción que organizan los niños en su desarrollo, la comprensión de situaciones cotidianas vinculadas con la alimentación y el cuidado en general, incluyen informaciones y representaciones implícitas que posteriormente se irán haciendo más conscientes y explícitas.

En todos los juegos de ejercicio, están implicadas representaciones primarias, no simbólicas. Algunos autores hablan de "representaciones en acto" o representaciones "enactivas" (Linaza, 1989); otros utilizan el concepto de "representaciones encarnadas" tomando el concepto del inglés *inbody*; otros emplean el concepto de "representaciones procedurales", en el sentido de que están en los procesos o procedimientos en las mismas acciones. La característica es que se trata de procesos espontáneos, automáticos, por ende involuntarios, mediante los cuales se van fijando en nuestra mente los elementos necesarios que nos permitirán reconocer objetos, personas y actitudes.

Cuando un bebé pequeño lleva su mano a la cabeza al mostrarle un peine, está asociando el objeto percibido con el gesto de peinarse. Obviamente, hay una serie de acciones relacionadas y afectos asociados, y con sus actos nos está mostrando la comprensión del significado de ese objeto. Existe una representación de ese objeto y de acciones asociadas a él; hay reconocimiento del objeto pero no recuerdo.

Piaget señala que se puede observar esta "memoria de reconocimiento" entre los 6 y 8 meses de vida, cuando los bebés comienzan a organizar los "cuadros perceptivos" del entorno familiar. Aquello que reconoce y le da confianza y seguridad (Piaget, 1982).

Estas representaciones primarias se siguen construyendo toda la vida, basta pensar, por ejemplo, en los procesos mentales que desencadena ver televisión. Al tener un anclaje básicamente perceptivo, tanto imágenes como sonidos quedan "grabados", inscriptos en nuestra mente (procesos cerebrales) de manera involuntaria y automática. Se activa una serie de procesos por el solo hecho de estar frente al televisor. Luego se incluyen, además, la comprensión de los procesos argumentales y los personajes que intervienen.

También los personajes de historietas, por ejemplo, cuando se ponen de moda, se introducen en la vida cotidiana de muchos niños.

Si bien se involucran en las historias y actitudes de los personajes imitando sus gestos y lenguaje, los niños distinguen entre el juego y la realidad. Estos procesos nos van mostrando la producción y discriminación de representaciones de la vida real y de la ficción.

Más allá de las palabras que utilicemos para describir estos procesos mentales infantiles, es innegable que los niños exploran e interactúan con el ambiente físico y humano desde que nacen de una manera extremadamente compleja. El "entendimiento

del niño es refinado, complejo y evoluciona en muchos niveles" (Sutton-Smith, 1998). Los niños y niñas poseen una gran sensibilidad para captar estados emocionales e intenciones de quienes interactúan con ellos. Establecen reacciones circulares con su entorno próximo, organizan esquemas sensoriomotores, van complejizando sus conocimientos acerca de las nociones de causa, espacio y tiempo a través de las acciones e interacciones con el entorno; además, se divierten, ríen, diferencian entre una broma, una gracia y un reto o enojo en serio y son extremadamente sensibles a situaciones e intenciones de quienes los rodean. Muchos episodios cotidianos dan muestra de ello; por ejemplo, muchas veces los hijos son los primeros que se enteran de que la madre está embarazada y lo expresan de diferente manera, levantan fiebre, piden el chupete nuevamente o la mamadera cuando ya la dejaron o pueden perder el control de esfínteres que ya habían adquirido. Sin embargo, no nos ponemos a pensar de qué manera se procesa ese conocimiento.

Otra conducta también muy habitual en las interacciones humanas y que suele darse entre padres e hijos y entre los maestros y sus alumnos es preparar una "sorpresa" para alguien. Esta conducta implica hacer algo, generalmente un regalo (dibujo, canción, etc.) para mostrárselo a alguien en un día especial (cumpleaños, día del maestro, por ejemplo). También en esta situación hay que cumplir algunas condiciones, ya más explícitas: "no hay que decir nada" al destinatario de la sorpresa. Esta conducta es muy habitual tanto en las casas como en las instituciones educativas. Sabemos que los más pequeños no pueden guardar ningún secreto y ni bien aparece el padre, madre o la maestra, destinatario de la "sorpresa" le dicen lo que están planeando o señalan el lugar del escondite. Todos estos juegos implican compartir emociones e intenciones.

Vamos viendo que en la intención lúdica hay cosas que se pueden hacer siempre y cuando se cumplan algunas reglas implícitas, por ejemplo: puedo jugar a esconderme si aparezco rápidamente, con alegría y expresiones de sorpresa gestual y, generalmente, lingüísticas, mostrando de esta manera que fue una broma, que quise hacerle creer algo que no era verdad. Las interacciones humanas están llenas de estas intenciones, sorpresas, juegos, bromas. Habitualmente no pensamos cuáles son los complejos procesos cognitivos y emocionales que subyacen a ellas.

Debemos aceptar, entonces, que desde que los niños nacen, además de todas las interacciones que realizamos con ellos, estamos jugando con la mente. También es cierto que los adultos desarrollamos frente a los niños la tarea de *interpretación y desciframiento* muy tempranamente. Procuramos captar el sentido de sus más mínimas expresiones. Estas conductas son posibles dado que hemos desarrollado esa capacidad denominada teoría de la mente que nos permite ponemos en el lugar de otro, pensar desde el lugar del otro y así "saber", en realidad "creer saber", que tiene hambre, sed, frío, sueño, que está enojado o contento. Así es como tenemos conductas de acunamiento, abrigo y alimento. Esto es así porque vivimos en un *mundo intencional* y somos seres *mentalistas*. Estamos permanentemente percibiendo y "captando" más allá de lo visible: estados internos, deseos no manifiestos, climas sociales, al mismo tiempo que podemos sostener un discurso coherente con una o varias personas. Desarrollamos

simultáneamente procesos cognitivos lógicos y emocionales de manera consciente e inconsciente. Tal como dice Janet Astington (1998) "todos somos psicólogos naturales, ya que pensamos qué hacen las personas, por qué lo hacen, que harán, cómo se sienten y qué piensan". En un sentido semejante, "trabajos recientes sobre las fantasías televisivas muestran que muchos de nosotros llevamos en nuestra cabeza centenares de personajes televisivos (también parientes y políticos) con los que mantenemos un trato constante y a los que incluso ponemos en discusión durante nuestras conversaciones con otros" (Sutton-Smith, 1998).

El tema de las bromas y lo cómico en general, si bien es un recurso muy utilizado en el campo de la educación inicial, no está abordado teóricamente. Se lo utiliza "naturalmente", no se habla de eso y muchas veces se considera que hay que dejarlo de lado para poder "entrar" en tarea.

Sutton-Smith (1998) señala que Ninio y Bruner, en 1978, realizaron el estudio acerca de cómo una madre enseñaba a hablar a su hijo desde los 8 hasta los 18 meses de edad. Demuestran, a partir de ese estudio, el papel fundamental de guía de los padres en el desarrollo del alfabetismo y la importancia de las interacciones entre los padres y el hijo para el desarrollo del lenguaje. Señalan la construcción de la "zona de desarrollo próximo", concepto de Vigotsky (1992), gracias a la cual el niño logra alcanzar un desempeño más elevado con ayuda de personas más competentes. A partir de este estudio desarrollaron la "metáfora del andamiaje", entendiendo por tal concepto las ayudas y estímulos que los adultos brindaban al niño durante el curso de su aprendizaje.

Años más tarde, Brian Sutton-Smith decidió hacer una réplica del estudio con la colaboración de Mary Ann Magee (1983), con la intención de indagar cómo un niño aprende a contar un cuento. En este caso, la niña tenía 23 meses y se realizó durante nueve meses. Lo que resaltan estos autores es que, si bien los adultos monopolizaron el 75% de los intercambios, de manera semejante a lo que habían señalado Ninio y Bruner encontraron que "ni los adultos ni la niña fueron tan didácticamente ritualistas como en el paradigma de Bruner", dado que en su estudio "adultos y niños bromearon mucho más" durante los intercambios. Concluyen diciendo que es posible que Ninio y Bruner se ocuparon especialmente de los aspectos didácticos del andamiaje sin tomar en cuenta las otras respuestas.

Resulta muy interesante reconocer entonces que los juegos, las gracias y las bromas forman parte de la naturaleza social del ser humano. Están presentes en las interacciones más tempranas, son un sostén del desarrollo humano y favorecen el desarrollo del simbolismo. En todas estas conductas está implicada la teoría de la mente.

5. ¿CUÁNDO COMPRENDEN LOS NIÑOS PEQUEÑOS BROMAS Y SECRETOS?

En 1997 llevamos a cabo una investigación que se llamó "Los secretos en la infancia", en la cual nos proponíamos indagar acerca de los procesos de comprensión infantil de estas conductas humanas en niños entre de 2 y 3 años de edad que concurrían a instituciones educativas (jardines maternales). (4)

Para indagar sobre la posibilidad de "guardar secretos" se diseñó una situación en la sala en donde la maestra proponía a un grupo (salas de dos años y salas de tres años) hacer una broma a una docente auxiliar. La docente auxiliar había dicho a los niños que vendría enseguida para jugar con ellos con una pelota, en cuanto ella se retiró la maestra propuso esconderla simulando que desapareció. Luego de que la maestra con el grupo escondieron la pelota, apareció la maestra auxiliar y se sorprendió ante la "desaparición" de la pelota. Toda la escena duraba alrededor de diez minutos.

Los resultados de la investigación realizada dan ciertas pautas para ir pensando algunas características del pensamiento infantil.

En principio, la estructura de la situación planteada en la investigación, en la que se propone guardar un secreto, remite a una actividad sociocognitiva compleja que involucra como mínimo a tres personas, una de las cuales debe sostener simultáneamente la capacidad para cooperar y engañar. En la estructura del secreto se comparte cierta información con alguien al mismo tiempo que se oculta la misma información a otra persona.

Se pueden inferir diferentes procesos en toda situación que promueve este tipo de complicidad. Para "entrar" en el juego que propone la maestra es necesario:

- Comprender la intención de hacer una broma a alguien. Esto implica entender que hay que ocultar un objeto y, además, que hay que ocultar cierta información (guardar un secreto: no decir donde está guardada la pelota).
- Tener en cuenta una situación triangular desde la estructuración psíquica. Esto quiere decir que la situación implica compartir una intención con alguien que incluye la exclusión de otro.
- Llevar a cabo actitudes de cooperación, compartir ideas como cuál será el mejor escondite. Estas acciones, los niños pueden hacerlas por imitación, pero otras veces también se dan sentimientos de complicidad entre algunos. Es decir, pueden comprender y compartir la picardía que están haciendo.
- Tener intención de excluir a alguien, en este caso a quien no participa de la información que tienen la maestra y los niños es la auxiliar a quien va dirigida la broma.
- Tener intención de disimular, guardar el secreto (dar señales falsas para hacer creer al excluido que no saben qué pasó con la pelota).

Es posible pensar que la actitud de ocultar información pueda estar apoyada en otras acciones con referentes concretos que impliquen también "el ocultamiento". En este sentido se plantea la posibilidad de que la conducta de "ocultamiento de objetos" o el reconocimiento de objetos ocultos constituya un antecedente, a nivel práctico, de la

conducta ante el secreto.

Luego de realizada la experiencia en cuatro jardines maternales, en salas de dos y tres años, la videofilmación de las escenas permitió comparar las conductas de los niños y niñas de las salas de dos años con las de los niños y niñas de las salas de tres años. Para ese análisis se consideraron tres aspectos fundamentales: los comportamientos ante la propuesta por parte de la maestra de hacer una broma, las reacciones ante la solicitud de buscar un escondite y las actitudes de niños y niñas cuando reaparece la maestra auxiliar, destinataria de la broma.

5.1. Comportamiento en salas de dos años

El comportamiento de los niños y niñas en las salas de dos años mostró diferencias sustantivas respecto de los de las salas de tres años. Cuando la maestra les hace la propuesta, los primeros parecen no entender que se trata de una broma. Su actitud es de pasividad, miran y escuchan a la docente mientras habla pero no manifiestan emoción alguna. Luego, cuando les pregunta si quieren hacerle una broma o chiste, como dicen algunas maestras, unos responden que sí y otros que no, pero la propuesta no les entusiasma. Una vez terminada la investigación, las mismas maestras decían que ellas también tenían la sensación de que los nenes y nenas no las entendían y ellas seguían con la trama porque era parte de una investigación.

Durante la propuesta de esconder la pelota continuaba la misma actitud de escasa o nula participación por parte de los chicos. Resultó muy interesante observar que, cuando algunos proponían lugares, no tomaban en cuenta la perspectiva del otro al momento de buscar un escondite. Proponían lugares abiertos o visibles por ejemplo, debajo de la mesa o arriba de un estante.

Al momento de finalizar la experiencia, cuando entraba la docente y preguntaba dónde estaba la pelota, no se generaba ningún tipo de tensión en el grupo y se pudo apreciar dos tipos de actitud. Algunos no entendían y miraban a la maestra sin responder; otros, más activos señalaban el último lugar en donde se había puesto la pelota.

5.2. Comportamiento en salas de tres años

Las conductas de los niños y niñas en las salas de tres años observadas mostraron un panorama completamente distinto. Ni bien la maestra hace la primera sugerencia de esconder la pelota para hacer una broma a la maestra auxiliar, se produce una gran excitación en la sala. Los chicos se miran entre sí divertidos y nerviosos, hacen gestos y comentarios que ponen en evidencia que comprenden adecuadamente qué es un secreto

y hacer una broma a alguien. Algunos dicen "los secretos no se dicen", hablan en voz baja, se llevan la mano derecha a los labios en señal de silencio. Manifiestan gran interés para buscar un escondite y se pone en claro que tiene que ser un "buen" escondite. Esto implica que no debe ser visto por la auxiliar cuando entre. Como podrá apreciarse, los niños y niñas pueden imaginarse por dónde va a entrar la maestra y qué es ocultar algo de la vista de otro.

Estas actitudes y comentarios revelan que los niños y niñas comprenden qué significa secretear y hacer una broma a alguien. Todos están comprometidos en la situación. Conocen gestos, dichos y conductas asociadas a esa escena imaginada, participan activamente en el "complot", caminan despacio como para no ser escuchados y van de un lugar a otro de la sala buscando un buen escondite. También se ponen de acuerdo en no revelar el escondite, aunque no pueden sostener el secreto, y ni bien entra la maestra auxiliar, delatan el escondite con gran tensión, gritos y revuelo. Algunos se enojan porque no querían develar el escondite, otras veces el niño que puso más esfuerzo en esconder la pelota es el primero que delata el escondite. La situación termina con mucha diversión y todos le cuentan agitadamente, saltando y gritando a la maestra auxiliar lo que habían planeado para hacerle una broma.

5.3. Comparación entre los comportamientos de los niños en las salas de dos y tres años

A partir de las experiencias realizadas en las salas de dos y tres años se pudieron apreciar diferencias sustantivas entre los comportamientos de los niños y niñas de esas edades observados.

Según ese estudio, se puede señalar que los niños y niñas de las salas de dos años (cuyas edades oscilaban entre 2 años y 3 meses y 3 años y 2 meses) no comprenden la estructura del secreto propuesta. En ellos no surgen sentimientos de compartir una intención de broma con la maestra y no tienen interés ni manifiestan actitudes de "esconder" la pelota.

Por el contrario, se puede apreciar que niños y niñas de las salas de tres años observadas (cuyas edades oscilaban entre los 3 años y 3 meses y 4 años y 3 meses) comprenden la estructura compleja del secreto y ponen de manifiesto la intención de complotar, esconder y disimular, aunque no lo logren.

Puede decirse, entonces, que los más pequeños entienden la propuesta como "guardar" un objeto y después señalan el lugar en donde está guardado. Muy por el contrario, el entusiasmo, la excitación y diversión que produce en los niños y niñas de sala de tres años cambia completamente el escenario y pone en evidencia la comprensión social de la broma y el secreto.

Los niños y las niñas de estas salas comprenden la intención, esconden y luego

“delatan” el escondite. En los distintos grupos, por supuesto hubo algunos niños o niñas que se molestaron cuando otros denunciaron rápidamente el lugar, pero la conducta general es que no pueden disimular.

	Sala de dos años	*Salas de tres años*
Propuesta de complicidad	Ingenuidad.	Diversión y participación.
Búsqueda del escondite	Centrados en su propia perspectiva visual.	Representación desde la perspectiva del otro.
Resolución	Señalan el escondite	Delatan el escondite.

Se puede decir que la conducta de los niños y niñas en los juegos infantiles es un buen indicador de los procesos mentales, y que la situación propuesta para la investigación sirvió para comprender las diferencias entre los niños de 2 y 3 años.

6. APORTES A LA TAREA DOCENTE

Se considera que lo producido por la investigación puede ser un aporte para todos aquellos que trabajan con niños pequeños y, especialmente, para los docentes que trabajan en las salas de jardín maternal.

Es sabido que en el ejercicio de nuestras prácticas tienen un lugar preponderante las creencias y representaciones que tenemos sobre nuestros alumnos. Estas van a determinar en gran medida nuestras conductas y decisiones didácticas en todos los niveles educativos. También sabemos que el conocimiento, el análisis y la reflexión van modificando nuestros esquemas de percepción y comprensión de la realidad. Así, varía el sentido y el significado de aquello que se observa. En consecuencia, enriquecer la mirada de los docentes a través de la difusión de los nuevos estudios en psicología del desarrollo les permitirá ampliar su conocimiento sobre los complejos procesos infantiles y ayudará a reflexionar, revisar prácticas y hacer nuevas propuestas.

La indagación acerca de la inteligencia social muestra que es muy precoz en los niños pequeños y permite establecer diferencias entre los 2 y los 3 años de edad. A esa edad se pudieron apreciar cambios cualitativos en cuanto a comprensión y conductas infantiles.

Las nuevas teorías acerca de los procesos de representación infantil permiten una mayor comprensión de conductas, sentimientos y situaciones que se dan en el aula.

Hacer bromas con los niños y las niñas, preparar “sorpresas” que no tienen que decir

a alguien, jugar y divertirse porque delatan los escondites es parte de las conductas habituales entre docentes y sus pequeños alumnos del jardín maternal. Pero esas situaciones no se toman “en serio” y poco se sabe acerca de los complejos procesos mentales que implican algunas de esas propuestas.

Pensar el desarrollo infantil incluyendo esta concepción de la inteligencia social es una manera de entrelazar procesos cognitivos, emocionales, sociales y motrices que se tejen en las redes vinculares de las interacciones humanas. Dilucidar algunos de los procesos que construyen los niños y niñas en sus interacciones y hacerlas conocer a los docentes es, sin duda, una forma de colaborar en el accionar educativo.

En la investigación encontramos que la mayoría de las docentes entendían que el secretear era una conducta muy habitual entre sus alumnos y alumnas. Los describían cuchicheando escondidos debajo de alguna colchoneta, detrás de algún árbol en el parque, en alguna ronda con el compañero de al lado, a veces escondidos debajo de una mesa para hablar en secreto, cuando son un poquito más grandes invitan a un amiguito a jugar a su casa y no quieren que otro se entere.

Estas conductas fueron mencionadas por las docentes tanto en las salas de dos años como en las de tres años. En todos los casos, la conducta del secreteo era entendida como una cuestión entre dos personas (relación binomial). Parece importante entender que, aunque aparentemente estén involucradas dos personas, se trata de una situación triangular ya que implica simultáneamente la intención de compartir algo con alguien y al mismo tiempo de excluir a otro, aún desde sus comienzos más precoces.

Entonces, vemos que se trata de discriminar espacios, uno más próximo, íntimo, que incluye a aquel con el que se tiene intención de compartir el secreto, y otro espacio, tal vez más amplio, que incluye a todos los que se deja afuera.

Es interesante mencionar que la actitud de secretear de manera ostensible, bien explícita, se pudo observar desde la sala de dos años. Dos nenas caminaban por la sala y una se acercaba a la otra tapándose la boca con la mano como para no ser escuchada mientras miraban a otros compañeritos trabajando en su mesa. No podemos saber el contenido de lo que decían, pero la actitud de secretear era innegable.

Conocer y comprender cómo se desarrollan en la infancia los procesos de atribución de sentido a las acciones humanas parece ser tan necesario como conocer los procesos de construcción de lo real en los niños y niñas durante los primeros años de vida y la formación del símbolo. En este sentido, se considera que los aportes provenientes de la teoría de la suspensión semiótica y la teoría de la mente son construcciones teóricas interesantes para profundizar la comprensión de las conductas infantiles. La teoría de la suspensión semiótica, elaborada por Ángel Rivière y desarrollada por muchos de sus discípulos (Rosas, 2001), es un modelo teórico que permite orientarnos en este complejo tema. Esta teoría propone diferentes niveles en la construcción de significados compartidos entre los niños pequeños y los adultos.

- A partir de los 3 meses, el niño se fascina con el otro, el adulto que sostiene su vida; realiza una exploración activa del otro y de cuanto elemento entra en contacto con su

mirada y su cuerpo.
• Hacia los 6 meses se puede apreciar una actitud diferente: no solo le interesan las personas sino qué hacen las personas, con qué se vinculan las personas. Es decir, comienza a preocuparse por los objetos y el entorno en donde se encuentran las personas. Se desarrolla lo que denominan "atención conjunta", que es la posibilidad de "compartir un tema" (un libro, una imagen, un paisaje).
• A los 9 meses aparecen gestos como señalar o pedir y continúan los temas compartidos. Comprenden las intenciones de quienes los rodean o de extraños (sonreír o alejarse) entre los 9 y 11 meses.
• De los 12 a los 18 meses se desarrollan acciones instrumentales y "símbolos enactivos". Se entiende por símbolos en acto o enactivos a aquellas acciones que realizan los niños con objetos que están culturalmente investidos y que fueron socialmente transmitidos con los cuales manifiestan una intención que ellos no pueden realizar por sí solos. El ejemplo clásico planteado por Rivière es el de un niño mostrando un encendedor apagado a su padre mientras lo agita y lo sopla. Transmite de esta manera su intención de que lo enciendan así él puede apagarlo.
• Entre los 18 meses y los 4 años aparecen la función simbólica y su expresión a través del juego simbólico, el grafismo, el lenguaje, la imitación diferida y la imagen mental.
• Desde los 4 años en adelante, surge el despliegue de la teoría de la mente: comprensión de bromas, engaño e inicios en la decodificación de doble sentido y la metáfora.

Los diferentes niveles en la construcción de los símbolos (niveles de semiosis) son los que permiten a los niños comprender tanto el mundo físico como el humano desde que nacen.

Los referentes teóricos mencionados permiten integrar algunos conceptos y comprender de qué manera diferentes autores entienden el papel del niño y del adulto en el proceso de construcción conjunta de sentido. Cuando padres, madres y otros adultos encargados del cuidado infantil en los primeros años de vida comprenden el gesto *espontáneo* de los niños y niñas dándole un sentido y respondiendo de manera efectiva, están inaugurando en el psiquismo infantil el germen del *símbolo*. Esa comunicación silenciosa entre dos personas es definida como experiencia de mutualidad (Winnicott, 1991). En esas experiencias empáticas se comparten y coordinan estados emocionales.

Ante una acción infantil, en principio carente de sentido, es el adulto quien le otorga sentido, intención. Así es que entiende que "quiere" salir a pasear, que tiene sueño o que tiene cólicos. La recurrencia entre estos gestos espontáneos infantiles y las respuestas adecuadas por parte de los adultos irán organizando *formatos* de intercambio. Esa es la unión entre las capacidades y disposiciones infantiles y el sistema de apoyo social que posibilita el desarrollo infantil, así como la adquisición del lenguaje (Bruner, 1986).

Tanto el niño como los adultos irán organizando hábitos basados en la organización de *esquemas sensoriomotores*. En estos intercambios, ambos utilizan tanto ese

pensamiento práctico como las más sutiles capacidades mentalistas para poder adaptarse mutuamente.

La teoría de la mente es un subsistema cognitivo que funciona simultáneamente con los demás procesos cognitivos conocidos, y está en la base de nuestras interacciones humanas. Conocer cuándo aparecen y cómo se van construyendo estos complejos instrumentos cognitivos que permiten al niño captar el sentido de los actos parece imprescindible para poder comprenderlo, comunicarse con él y colaborar con los profesionales docentes que trabajan en la primera infancia. Descubrir y reconocer algunos procesos mentales implicados en las bromas y el secreteo permite visualizarlo en las innumerables conductas de juegos motores y simbólicos que se realizan con los niños.

Así es como se puede pensar en diferentes juegos que se hacen con niños más pequeños y que también remiten a situaciones en donde se oculta algo: el juego del cu-cú, por ejemplo, aparece como el primer ejemplo de una situación social en donde hay algo que aparece y desaparece. En este juego se trata de estar o no estar físicamente, existen el apoyo visual y las expresiones verbales, y lo que se oculta es la persona concreta. Los juegos de ocultamiento de objetos y su recuperación estarían en la misma línea de acción. Se trataría, en este caso, de objetos con existencia real ubicados espacialmente.

La investigación realizada también permitió establecer y reconocer más precisamente las diferencias que existen entre los niños y niñas de 2 y 3 años ante una misma situación. Fue llamativo observar la comprensión de la propuesta y la construcción de saberes sociales como gestos y dichos en los niños y niñas de las salas de tres años. Esta experiencia permite reflexionar acerca de cuándo los niños comienzan a comprender bromas, analogías, metáforas o expresiones que incluyen el "doble sentido" en nuestro discurso. ¿Qué perciben, qué saben y qué intuyen en nuestras acciones cotidianas?

Percepciones, intuiciones y saberes: desde ellas miramos el mundo. Es nuestra intención que el conocimiento de estos desarrollos teóricos y experiencias de investigación sirvan para desatar interrogantes, generar curiosidad y que, cada uno en su propio contexto de trabajo, intente descubrir cada vez más la complejidad del mundo infantil.

BIBLIOGRAFÍA

Astington, J. (1998): *El descubrimiento infantil de la mente*, Madrid, Morata.

Burucúa, J. E. (2001): *Corderos y elefantes. La sacralidad y la risa en la modernidad clásica. Siglos XV a XVII*, Madrid, Miño y Dávila.

Bruner, J. (1986): *El habla del niño*, Barcelona, Paidós.

Bruner, J. y H. Haste (1990) (comps.): *La elaboración del sentido*, Barcelona, Paidós.

Detienne, M. y J. P. Vernant (1988): *Las artimañas de la inteligencia. La metis en la Grecia antigua*, Madrid, Taurus.

Diccionario Básico Espasa (1980), Madrid, Espasa Calpe.
Dunn, J. (1990): "La comprensión de los sentimientos: las primeras etapas", en J. Bruner y H. Haste (1990) (comps.): *La elaboración del sentido*, Barcelona, Paidós.
Freud, S. (1968): "El chiste y su relación con lo inconsciente", *Obras completas*, Madrid, Biblioteca Nueva.
Karmiloff-Smith, A. (1994): *Más allá de la modularidad*, Madrid, Alianza.
Linaza, J. L. (comp.) (1989): *Jerome Bruner. Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza.
Magee, M. A. y B. Sutton-Smith (1983): "The art of storytelling: How children learn it?", *Young Children*, 38, págs. 4-12.
Moreau de Linares, L. (1990): *Descubriendo continentes. Los aprendizajes en la infancia*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
– (1993): *El jardín maternal entre la intuición y el saber*, Buenos Aires, Paidós.
Perner, J. (1994): *Comprender la mente representacional*, Barcelona, Paidós.
Piaget, J. (1977): *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica.
– (1982): *La construcción de lo real en el niño*, Buenos Aires, Nueva Visión.
Premack, D. y G. Woodruff (1978): "Does the chimpanzee have a theory of mind?", *Behavioural and Brian Sciences*, 1, págs. 515-516.
Rivière, Á. y Núñez (1996): *La mirada mental*, Buenos Aires, Aique.
– (1998): "El desarrollo y la educación del niño autista", en A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, Madrid, Alianza.
– (2001): *Autismo*, Madrid, Trotta.
Rivière, A., E. Sarriá y M. Núñez (1989): "El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría de la mente", artículo del Proyecto de Investigación PB89-0162, DGICIT.
Rosas, R. (comp.) (2001): *La mente reconsiderada en homenaje a Ángel Rivière*, Chile, Psykhe.
Stambak, M. y otros (1984): *Los bebés entre ellos*, Madrid, Gedisa.
Sutton-Smith, B. (1998): "Radicalizar la niñez: entendimiento multívoco", en H. Mc Ewan y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
Vigotsky, L. (1992): *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Fausto.
Winnicott, D. (1965): *El proceso de maduración en el niño*, Barcelona, Laia.
— (1980): *La familia y el desarrollo del individuo*, Buenos Aires, Hormé.
— (1991): *Exploraciones psicoanalíticas I y II*, Buenos Aires, Paidós.
Wittrock, Merlin (1989): *La investigación de la enseñanza I y II*, Barcelona, Paidós.

* Agradezco a la directora del Área de Nivel Inicial (GCBA), Haydée Chiocia de Caffarena; a las supervisoras

Adelina de León, Marcela Goenaga y Marta Vieytes; a la rectora del ISPEI “Sara C. de Eccleston”, Adriana Andersson; a la vicerrectora del ISPEI “Sara C. de Eccleston”, Graciela Coppa; a los equipos de conducción y personal docente del Jardín de Infancia Mitre, del Jardín Maternal del Hospital Álvarez, del Jardín Maternal del Hospital Pedro de Elizalde y JIN “C” Distrito Escolar N° 16. A todos ellos por su colaboración y entusiasmo durante la realización de las experiencias en el aula. Al profesor Jorge Fasce y a la Escuela Superior de Ciencias Deportivas, por brindar generosamente ayuda técnica para la edición del video.

1. “Contribuciones a las teorías del desarrollo”, Seminario a cargo del Dr. Ángel Rivière, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 1994.

2. En la ciudad de Buenos Aires existen instituciones educativas que se denominan escuelas de recuperación, así como también algunas escuelas comunes tienen grados de recuperación. Estas instituciones comparten el currículo común, pero trabajan con grupos de alumnos más reducidos y con profesores especializados, para ofrecer una enseñanza más personalizada. Los niños promocionan cuando logran los aprendizajes requeridos. Es decir que la promoción no se ajusta al ciclo lectivo y un alumno puede aprender los contenidos asignados a primer grado en un año y medio, por ejemplo. Los niños que están en grados de recuperación tienen la posibilidad de pasar a la escuela común cuando se estima que podrán tener un adecuado desempeño.

3. Véase el anexo 5, “Los secretos en la infancia”.

4. Véase el Anexo 5, donde se presenta el informe de la investigación mencionada.

ANEXO 1

Los contenidos de la enseñanza en el jardín maternal

Equipo: Claudia Soto y Rosa Violante (Escuela Normal Superior Nº 1 "Presidente Roque Sáenz Peña")
Asesora metodológica: Dra. Celia Rosemberg (Investigadora del CONICET)
Período: 1998-2001 (1)

Justificación de la elección del tema

El origen del jardín maternal ha sido asistencial, hecho que ha dificultado el reconocimiento del carácter pedagógico que tiene como institución educativa y su pertenencia al nivel inicial. De ahí que la enseñanza de contenidos no haya sido considerada hasta el presente como una cuestión prioritaria.

Si bien se tienen conocimientos sobre aspectos psicológicos del desarrollo infantil, estos son incompletos desde el punto de vista didáctico, dado que se centran fundamentalmente en explicar los procesos de apropiación de conocimientos por parte del niño sin contemplar el rol del adulto y el saber a transmitir. Por otra parte, la temprana edad de los niños que asisten al jardín maternal, hace que se priorice el vínculo afectivo y la socialización y que se desdibujen los restantes aspectos a enseñar.

Encuadre teórico conceptual

Abordamos este estudio reconociendo, junto con otros autores (Arakaki y otros 1986; Duprat y Malajovich, 1987; Pastorino, 1993; Harf y otros, 1996), el carácter polémico de la función y el sentido que el jardín maternal tiene en la sociedad, polémica que se hace presente al plantear la definición de los contenidos.

Por otra parte la tensión entre los "contenidos del desarrollo" y "de la enseñanza",

entre desarrollo "natural" y "desarrollo cultural" se hace presente al pensar qué enseñar a los niños pequeños. Esta cuestión supone diferentes y posibles perspectivas, según las cuales el lugar de la enseñanza cambia fundamentalmente. Desde la perspectiva vygotskyana, con la que concordamos, Rogoff (1990) considera que

> el desarrollo [es] un proceso de apropiación de la cultura por parte del niño. Los niños entran en un sistema social en el que, a través de la interacción y la negociación con otros, establecen la comprensión que llega a ser el conocimiento social fundamental sobre el cual construyen continuamente (Corsarp y Rizzo, *Discussione and friendship*, en Rogoff, 1990).

Por lo tanto, consideramos el desarrollo y la enseñanza como dos procesos complementarios: hablar de desarrollo implica aceptar que este es también producto de la enseñanza, por lo que los aspectos del desarrollo son fuentes para determinar contenidos que deben ser enseñados.

Para indagar qué se enseña hemos partido de rastrear las diferentes conceptualizaciones referidas a los contenidos en textos específicos de didáctica del nivel inicial: Stein y Szulanski (1997), Zabalza (1996), Benlloch (1992), Denies (1989), Duprat y Malajovich (1987), Duprat, Malajovich, Wolodarsky y Estrin (1977); como así también definiciones generales de contenidos de enseñanza de diferentes autores: Cullen (1997), Terigi (1999), Coll (1987). También nos planteamos reflexiones sobre las fuentes o ámbitos de referencia reconocidos, para definirlos, y recuperamos la idea de que los hogares son una fuente para pensar contenidos para el jardín maternal, ya que son el ámbito social de la crianza.

Hemos ampliado nuestro objeto de estudio al abordar también el "cómo se enseña" lo que nos llevó a la construcción de una categorización sobre las formas de enseñar partiendo del concepto de andamiaje (Bruner) y participación guiada (Rogoff).

Antecedentes y fuentes del problema

Las fuentes del problema las reconocemos en la realidad que observamos a diario en las instituciones que educan a niños menores de 3 años y en los institutos de formación docente desde nuestro rol de profesoras de prácticas. En general, resulta una preocupación compartida por formadores, docentes y otros profesionales dilucidar qué es pertinente enseñar en el jardín maternal.

Los docentes que están al cuidado de los bebés y de los niños transmiten pautas, proponen situaciones de exploración y juego sin tener, en todos los casos, conciencia de los contenidos que están enseñando en la tarea diaria. Si bien al desarrollar sus actividades se enriquecen las posibilidades de "poner en juego" adquisiciones vinculadas con procesos de desarrollo, tales actividades e intenciones no siempre se piensan como formas de enseñar contenidos.

Al relevar antecedentes, las investigaciones específicas vinculadas a esta temática se reconocen en los aportes de Sinclair, Stambak y otros (1982), quienes desarrollan los resultados de una investigación realizada con bebés-niños de 10 a 24 meses en guarderías infantiles parisinas. De la lectura de las conclusiones se infiere que la selección de los materiales que se les presentan en situaciones de juego cumplen un papel importante en el tipo de acciones que despliegan los niños frente a ellos. Si bien no se expone, ni es su objetivo proponer qué enseñar, la obra resulta una rica fuente de información para pensar en este sentido.

Reconocemos como antecedentes relevantes los siguientes autores que se han ocupado de definir qué enseñar en el jardín maternal, aunque sus teorizaciones surgen de reflexiones sobre prácticas y aportes variados más que de trabajos de investigación:

- Duprat, Estrin, Malajovich (1977) proponen objetivos para las diferentes secciones y subgrupos de edad que pueden ser considerados una de las primeras sistematizaciones en la que se plantean objetivos por lograr y un conjunto de acciones que debe realizar el docente (enseñanza) en relación con las diferentes secciones (lactarios, deambuladores, sala de dos años).
- Duprat y Malajovich (1987) presentan los contenidos por enseñar según las diferentes secciones. Para cada sección se categorizan contenidos para la educación afectivo-social, la educación del lenguaje verbal y no verbal y la educación motriz e intelectual.
- Malajovich y otros (1991) plantean los contenidos organizados por secciones y, dentro de cada una de ellas, según refieran a competencias para la inserción sociocultural, competencias para conocer, competencias para la comunicación. Este documento continúa con la misma categorización que presenta el *Diseño curricular para el nivel inicial* (GCBA, 1989) manteniendo coherencia entre ambos textos.

Planteo del problema: principales interrogantes

El problema que buscamos esclarecer en nuestro proyecto de investigación se refiere al lugar de los contenidos de la enseñanza en el jardín maternal. Esto supone considerar las diferentes maneras de conceptualizar “lo que se ha de enseñar” y qué se entiende por contenido escolar en este ciclo, aspectos que se presentan en forma poco clara planteando discusiones y polémicas, a diferencia de lo que sucede al hablar de contenidos en los otros niveles educativos. Asimismo, supone considerar qué contenidos se comprometen de hecho en las situaciones didácticas (momentos de alimentación, higiene, sueño y juego) desarrolladas en los jardines maternales.

Para responder a la problemática planteada buscamos, en un primer momento, conocer la opinión de especialistas en el tema y en el nivel (pedagogos, psicólogos,

pediatras, sociólogos especialistas en disciplinas artísticas y científicas). Por otra parte nos propusimos conocer la opinión de los docentes y directivos que se desempeñan en los jardines maternales, como así también la opinión de padres y abuelos, ya que son quienes participan en forma directa en la crianza. En este primer momento abordamos los "decires", las "voces", para luego observar "los haceres", "las acciones" de los docentes en su trabajo áulico (véase el cuadro 1).

Cuadro 1. El lugar de los contenidos en el jardín maternal

Primera etapa del proyecto *¿Qué se entiende por contenido escolar en el jardín maternal?* Diferentes maneras de conceptualizar "lo que se ha de enseñar". Buscamos conocer la opinión de: • Especialistas en el tema y en el nivel: pedagogos, psicólogos, pediatras, especialistas en disciplinas artísticas y científicas. • Padres y abuelos. • Directivos y docentes. (2) Entrevistas semiestructuradas con preponderancia de preguntas abiertas realizadas de modo personal e individual.	**Segunda etapa del proyecto** *¿Qué contenidos se comprometen, de hecho, en las situaciones cotidianas?* Buscamos conocer y analizar las situaciones cotidianas de las instituciones en las que realizaremos las observaciones. Observación de actividades en el continuo de la cotidianidad de la tarea en el jardín maternal.

A continuación se describen los criterios considerados para la selección de los sujetos y las técnicas de recolección de datos. También se describe la metodología utilizada para el análisis de los datos y la elaboración de conclusiones.

Primera etapa del proyecto. La problemática de los contenidos según la opinión de especialistas, padres, abuelos, directivos y docentes

La recolección de datos se llevó a cabo a través de una entrevista semiestructurada, con preponderancia de preguntas abiertas, realizada de manera presencial siguiendo el tema de conversación propuesto por los entrevistados.

Conversamos con 22 especialistas vinculados con el jardín maternal, quienes fueron seleccionados por su trayectoria en el nivel, por su participación directa o indirecta en

relación con la institución jardín maternal. Un grupo (nueve) de ellos son pedagogos, especialistas en el nivel inicial, ya que sus conocimientos se vinculan con temas de didáctica que incluyen el ciclo maternal. Otro grupo (nueve), son especialistas en un campo del saber (en Lengua y Literatura, Música, Plástica, Ciencias Sociales, Matemática, Expresión Corporal, Ciencias Naturales) y se encuentran vinculados por ese campo con la escuela infantil. Se agregan dos psicólogos, una investigadora en lingüística y alfabetización y un pediatra.

También se realizaron entrevistas a 9 abuelas y a 10 padres (5 padres y 5 madres), con diferentes niveles de escolaridad. Todos los entrevistados cumplen con la condición de estar al cuidado de un nieto o hijo de edad entre 45 días y 3 años. Se ha considerado que las edades de los niños que están a su cuidado fueran diversas.

En relación con el grupo de docentes, se ha entrevistado a 3 directivos y docentes a cargo de diferentes salas del jardín maternal, en las que luego fueron filmadas en video las jornadas completas.

Análisis de los datos

Para analizar el total de las entrevistas a especialistas, padres y abuelos, directivos y docentes se empleó el método comparativo constante de análisis cualitativo (Giaser y Strauss, 1967).

En el análisis de los datos, fuimos generando categorías y propiedades sobre aspectos recurrentes que aparecían en el material relevado. Las respuestas se categorizaron en torno a tres ejes:

1. perspectivas sobre el jardín maternal que afectan a la opinión acerca de los contenidos;
2. cómo enseñar los contenidos;
3. qué contenidos se han de enseñar.

El análisis de las respuestas alrededor de estos ejes permitió el reconocimiento/construcción de diferentes propiedades y de conclusiones provisorias teóricas como memorandos de trabajo de campo en torno a ideas que se consideraron nodales.

Segunda etapa del proyecto. Una lectura desde el "hacer" de los docentes en las situaciones cotidianas

Para esta segunda parte del trabajo se ha grabado en video el desempeño de los

docentes durante tres jornadas en las tres secciones (lactario o primera sección, deambuladores o segunda sección y sala de dos años) de un jardín maternal dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en noviembre de 1999. La selección de la institución fue realizada por su reconocimiento dentro del nivel inicial como una institución con meritoria trayectoria; buscamos en esta elección registrar situaciones de "buena enseñanza" (Fenstermacher, 1988).

Al concluir cada jornada se les pidió a los docentes que registraran por escrito los contenidos que consideraban que habían enseñado vinculados a cada situación de enseñanza desarrollada durante el día de la filmación.

Análisis de los datos

Para analizar dos de las jornadas grabadas en video se empleó el método comparativo constante de análisis cualitativo (Giaser y Strauss, 1967).

En el análisis se siguieron los siguientes pasos:

- Observación del video realizado, conjuntamente con la lectura del registro de observación denso realizado en el momento del relevamiento videográfico.
- Armado de un cuadro con un análisis estructural de toda la jornada.
- Selección de un período de aproximadamente una hora del video de cada sala y textualización de las situaciones de enseñanza observadas en forma densa. A partir de estos registros escritos se crearon categorías de análisis centradas en caracterizar la acción de los docentes y los contenidos que "de hecho" enseñan.
- A partir de estas nuevas comparaciones entre "opiniones" y "haceres" se fueron construyendo nuevas categorías o bien confirmando categorías ya planteadas en las que se reconocieron nuevas propiedades.
- Junto con las comparaciones constantes, la ampliación del marco teórico, nos permitió discutir y arribar a conclusiones que intentan clarificar y ofrecer un aporte para la tarea docente con respecto a "Los contenidos de la enseñanza" y "La enseñanza de los contenidos" en el jardín maternal.

Algunas conclusiones. La problemática del contenido en el jardín maternal

Luego del análisis de los datos consideramos que pensar en "contenidos de la enseñanza" en el jardín maternal resulta una cuestión crítica. A nuestro entender, algunas de las problemáticas que condicionan la definición de los contenidos en el jardín maternal se reconocen en:

1. el sentido polémico del reconocimiento del jardín maternal como institución educativa;
2. el modo de comprender las posibilidades de aprendizaje de los niños de 45 días a 3 años;
3. la ausencia de desarrollos teóricos específicos del jardín maternal en particular los referidos a los contenidos.

Se acepta la formulación de contenidos para organizar la enseñanza en este ciclo para lo cual se propone una primera aproximación de las características que han de reunir tales contenidos. (3)

Las "voces" y los "haceres"

A partir de las opiniones de los especialistas, construimos una primera caracterización de la problemática acerca de los contenidos en el jardín maternal.

Las distintas "voces" de los abuelos y padres que expresan qué enseñan a los niños desde su "saber hacer" ofrecen aportes bien diferentes de las respuestas expresadas por los docentes que, enmarcadas en "modelos teóricos" o "prescripciones curriculares", tienden a ser enunciaciones de principios generales más que propuestas concretas de acción. A su vez "los haceres" de los docentes observados en las situaciones cotidianas constituyen alternativas ricas en propuestas como las expresadas por los abuelos y padres.

Las opiniones de los especialistas que dan una mirada abarcativa que conjuga fuertemente conocimientos prácticos y aspectos teóricos, los saberes prácticos que comandan las acciones de enseñanza de los docentes observados y las prácticas culturales de crianza que expresan los padres y abuelos se reconocen como las fuentes que se toman en cuenta para construir propuestas de categorizaciones acerca de "qué enseñar" y "cómo hacerlo".

Los contenidos a enseñar

Con el propósito de dar cuenta de cuestiones específicas del maternal, resulta interesante considerar los criterios que plantearon los especialistas para considerar "algo" como contenido de enseñanza. Estos criterios son:

• la presencia de un sujeto que intermedia, el docente;
• la posibilidad de ser trabajado de modo intencional, de ser planificado;
• la vinculación con la cultura, en tanto aspectos para transmitir, y con el desarrollo, en tanto sucede en un contexto cultural y, por lo tanto, supone adquisiciones que podrían verse limitadas sin un ambiente y una estimulación adecuados.

Acordamos en utilizar la denominación de “contenido” para referirnos a lo que se enseña en el jardín maternal, ya que en él se desarrollan situaciones institucionalizadas y “artificiales” en las cuales un adulto intermedia en forma intencional y que transmiten aspectos vinculados con la cultura que enriquecen y potencian el desarrollo.

Encontramos que las fuentes para decidir contenidos a enseñar en el jardín maternal lo constituyen los saberes culturales vinculados con la crianza en el hogar, así como los aspectos más disciplinares y artísticos, también mediatizados por la cultura y los aspectos evolutivos.

Encontramos que un ámbito de referencia privilegiado para definir los contenidos en el jardín maternal lo conforman los hogares, con sus tradiciones, costumbres y saberes acerca de lo cotidiano.

En relación con la explicitación de aquello que se propone para enseñar, aparecen coincidencias entre la categorización de qué enseñar surgida de la sistematización de los datos de las entrevistas y de la elaborada a partir de los análisis del “hacer cotidiano” del docente. Reuniendo ambos resultados, proponemos la siguiente enunciación de qué se ha de enseñar a los niños de 0 a 3 años. Estos contenidos, que surgen de la lectura y el análisis de los datos, son: habilidades motoras, cuidado personal y de la salud; hábitos vinculados con la salud física y emocional; autonomía; modos de comportamiento social; sentimientos de seguridad y confianza en sí mismo, en los otros y en el mundo; significados y usos de objetos y producciones culturales; lenguaje; juego y conocimiento del entorno físico. En cada una de estas categorías se reconocen subcategorías y propiedades. (4)

Las formas de enseñar

Según la opinión de los docentes y especialistas entrevistados, la observación, la planificación y el juego se reconocen como formas de enseñar. Observar para pensar cómo actuar, para decidir cómo intervenir, para definir qué situación nueva plantear. Esto supone poder interpretar las necesidades y los pedidos de los bebés y niños.

En los análisis de los “haceres” de los docentes se reconoce como uno de los aspectos a considerar en los modos de enseñar la observación atenta de los bebés y niños y la importancia de la interpretación de sus pedidos. Los docentes interpretan el llanto, las expresiones de molestia, las sonrisas, la alegría, las intenciones, para así poder acompañarlos.

En las opiniones de especialistas se reconoce la planificación como una forma de organizar la enseñanza. Los docentes no la reconocen con esta función, dado que consideran más rica su actividad concreta con los niños que su actividad mental de previsión preactiva con los niños: “hacemos más de lo que escribimos”.

En las palabras de los especialistas y en las acciones de los docentes se reconoce el juego como forma de enseñar. En la categorización que proponemos, aparece dentro de los andamiajes centrados en la creación de escenarios para jugar. De esta forma, el juego no aparece como una forma de enseñar, como un medio educativo, sino como una

actividad posible de desarrollar por el niño. A su vez, no se excluye la consideración de la importancia de la acción del docente, dado que este puede o no potenciar el juego en tanto ofrezca o no escenarios enriquecedores. Hechas estas aclaraciones, presentamos la propuesta de formas de enseñar a través de distintas ayudas del adulto o "andamiajes" centrados en la disponibilidad corporal, en el uso del lenguaje/la palabra, en las expresiones mutuas de afecto, en la construcción de escenarios ambientes, en la realización conjunta de acciones. (5)

BIBLIOGRAFÍA

Marco general de referencia del estudio

Arakaki, A. y otros (1986): *Situación de los jardines maternales en Capital Federal (1984-1985)*, Ministerio de Educación y Justicia, Secretaría de Educación OEA, Proyecto de Educación Inicial.

Baquero, R. (1997): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique.

Benlloch, M. (1992): *Ciencias en el parvulario. Una propuesta psicopedagógica para el ámbito de experimentación*, Buenos Aires, Paidós.

Bosch, L. y H. Duprat (1995): *El nivel inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*, Buenos Aires, Colihue.

Bruner, J. (1982): "Los formatos de la adquisición del lenguaje", en J. Bruner y J. Linaza (comps.), *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza, 1984.

– (1997): *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*, Buenos Aires, Paidós.

– (1997): *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Aprendizaje Visor.

Coll, C. (1987): *Psicología y currículo*, Barcelona, Laia.

– (1991): *Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento*, Buenos Aires, Paidós.

Cullen, C. (1997): *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós.

Denies, C. (1989): *Didáctica del nivel inicial o preescolar*, Buenos Aires, El Ateneo.

Diker, G. y F. Terigi (1994): *Taller: conocimientos disciplinarios y contenidos escolares*, documento curricular, PTFD.

Duprat, H. y A. Malajovich (1987): *Pedagogía del nivel inicial*, Buenos Aires, Plus Ultra.

Duprat, H., A. Malajovich y Wolodarsky Estrin (1977): *Hacia el jardín maternal*, Buenos Aires, Búsqueda.

Fenstermacher, G. (1988): "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza*, t. 1, *Enfoques, teorías y métodos,* Barcelona, Paidós.

Ferrari de Prieto, J. (1990): *Niños en riesgo y educación inicial*, Buenos Aires, CICE (Centro de Investigaciones en las Ciencias de la Educación).

GCBA (2000): *Diseño curricular para la educación inicial. Marco general.*

GCBA (2000): *Diseño curricular para la educación inicial. Niños de 45 días a 2 años*.
Harf, R., E. Pastorino, P. Sarlé, A. Spinelli, R. Violante y R. Windfer (1996): *Nivel inicial: aportes para una didáctica*, Buenos Aires, El Ateneo.
López, S. y A. Sokof (1997): *Escuela infantil*, Buenos Aires, Colihue.
Menéndez, N. (comp.) (1988): *Jardines maternales. Bases para una legislación*, Buenos Aires, Nueva Visión.
Moreau de Linares, L. (1993): *El jardín maternal entre la intuición y el saber*, Buenos Aires, Paidós.
Malajovich, A. y otros (1991): *Diseño curricular para la educación inicial. Anexo 1*er *ciclo, jardines maternales*, MCBA.
MCBA (1989): *Diseño curricular para la educación inicial*. Responsables del proyecto: G. Carbone (dir.), L. Bosch y otros (elaboración del marco teórico) y equipo de especialistas en las disciplinas curriculares.
Palacios, J., A. Marchesi y C. Coll (comps.) (1993): *Desarrollo psicológico y educación*, t. 1, Madrid, Alianza.
Pastorino, E. (1993): "¿En el jardín maternal se enseña?", *Actualidad Docente*, s/d.
Pla i Molins, M. (1993): *Currículum y educación*, Barcelona, Ediciones de la Universitat de Barcelona.
Rogoff, B. (1990): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Buenos Aires, Paidós.
Sacristán, José y A. Pérez Gómez (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
Stein, S. y S. Szulanski (1997): *Educación pre-escolar en Israel. Una experiencia significativa*, Tel Aviv, Universidad de Tel Aviv Aurora.
Sinclair, H., M. Stambak y otros (1982): *Los bebés y las cosas*, Barcelona, Gedisa.
Stambak, M. y otros (1983): *Los bebés entre ellos*, Barcelona, Gedisa.
Terigi, F. (1999): *Currículo. Itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires, Santillana.
Violante, R. (2001): *Enseñanza en el nivel inicial I y II*, documento curricular, Buenos Aires, Trayecto de la Formación Centrado en el Nivel GCBA, Dirección de Currícula.
Violante, R. (1999): "Acuname. Algunas reflexiones sobre los modos de intervención pedagógica en el jardín maternal", *Revista Profesional Docente. Caminos de Ida y Vuelta*, año 3, nº 22.
Violante, R. y C. Soto (2001): *Los contenidos de la enseñanza en el jardín maternal. Informe final de investigación*, Buenos Aires, Escuela Normal Nº 1, Departamento de Investigación.
Zabalza, M. (1996): *Didáctica de la educación infantil*, Madrid, Narcea.
– (2000): "Equidad y calidad en la educación Infantil. Una lectura desde el currículo", ponencia en el Simposio Mundial de Educación Infantil, Santiago de Chile.

Bibliografía sobre metodología de la investigación educativa

Glaser, B. y A. Strauss (1967): *The discovery of grounded theory*, Chicago, Aldine Publishing Company.

Sirvent, M. T. (1999): *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*, ficha de Cátedra de Investigación y Estadística Educacional I, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

– (1999): *Los diferentes modos de operar en investigación social*, ficha de Cátedra de Investigación y Estadística Educacional I, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

– (1999): *Cuadro comparativo entre lógicas según dimensiones del diseño de investigación*, ficha de Cátedra de Investigación y Estadística Educacional I, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Strauss, A. y J. Corbin (1999): *Conceptos básicos de la investigación cualitativa*, trad. de Celia Rosemberg, ficha de Cátedra, Investigación y Estadística Educacional I, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

1 1. El informe final completo de la investigación se encuentra en la biblioteca de la Escuela Normal N° 1 y del ISPEI "Sara C. de Eccleston".

2. Los nombres de los sujetos entrevistados figuran en los agradecimientos del capítulo 1; ellos fueron quienes nos ayudaron a pensar lo que aquí desarrollamos.

3. La caracterización de los contenidos para el jardín maternal se desarrolla en el capítulo 1 de este libro.

4. Estos aspectos se desarrollan en el capítulo 1 de este libro.

5. Los distintos andamiajes como formas de enseñar se presentan y desarrollan en el capítulo 1 del libro.

ANEXO 2

Los modos de participación docente en situaciones de juego en el jardín maternal: un estudio de casos

Equipo: Claudia Soto (ISPEI "Sara C. de Eccleston"), Laura Vasta (ISPEI "Sara C. de Eccleston") y Rosa Violante (ISPEI "Sara C. de Eccleston" y Escuela Normal Nº 1)
Asesora metodológica: Patricia Sarlé (UBA-IICE; ISPEI "Sara C. Eccleston")
Período: 2001-2002 (1)

Justificación de la elección del tema

Dentro de los temas que preocupan a la educación infantil, se encuentran los relativos a la enseñanza de los niños de 0 a 3 años en contextos de educación formal. En este marco, nuestro trabajo continúa una línea de investigación iniciada por Violante y Soto (2001) (2) en lo que respecta a qué se enseña en los jardines maternales y a los modos de intervención que asume el maestro. En este trabajo, el foco de nuestra mirada está puesto en caracterizar al juego de los niños de las tres salas que comprende el jardín maternal y en los modos de intervención del maestro en las situaciones lúdicas.

Por otra parte, este trabajo intenta también recuperar y continuar los aportes de Sarlé (1999) sobre las relaciones entre juego y aprendizaje escolar, focalizando ahora al juego dentro del contexto del nivel inicial, específicamente en el jardín maternal. Nuestra preocupación consiste en poder recuperar el juego del niño dentro de los contextos escolares y mostrar desde qué lugares la intervención del maestro puede convertirse en un motor para el aprendizaje y la enseñanza.

Encuadre teórico conceptual

El juego en el niño pequeño ha sido estudiado desde diferentes campos disciplinarios. Nos interesa situarlo, especialmente, desde una perspectiva sociocultural. En este sentido, definimos el juego como una situación simulada sujeta a reglas, tal como lo abordó

Vigotsky (1988), y asumimos que, si bien el juego es un rasgo característico de la infancia, los niños aprenden a jugar a partir de su participación en el mundo sociocultural del que forman parte (Eikonin, 1980). Son los adultos y los otros niños que rodean al recién nacido los que van otorgando significatividad a las primeras manifestaciones (corporales, afectivas, emocionales, presimbólicas) del bebé (Kaye, 1986).

El juego como acción situada en un contexto particular tendrá notas que permitirán a los que participan de ese contexto de uso interpretar determinadas situaciones como lúdicas o no. Así, al jugar se conforma un marco dentro del cual las acciones que se realizan cobran el carácter lúdico que los actores involucrados le dan (Bateson, 1972/1998). En el caso del niño pequeño, es el adulto quien le presta su conciencia ("conciencia vicaria", tal como señalan Vigotsky y Bruner) y va creando un modo de interacción en el que se intercambian mensajes "no literales" (Garvey, 1985; Bateson, 1972/1998). En este sentido, el juego es un formato idealizado de interacción entre niños y adultos (Bruner, 1986). El adulto inicia el formato de juego. A medida que el niño lo va aprendiendo y va asumiendo el control, la acción deja de ser repetitiva y se abre a otros juegos posibles. El juego se desliga del ritual con un final cierto, para moverse en el marco de una "incertidumbre reglada" (Burbules, 1999).

En los niños pequeños, el juego atraviesa diferentes formas. En un principio es un juego que depende del adulto para ser "comprendido" como tal. Está ligado a su corporalidad y a la repetición de los primeros esquemas (juego ejercicio). Ahora bien, a partir de los 12 meses, el niño puede comenzar a "entrecomillar" una situación total, evocando una situación conocida a partir del recorte de un fragmento. Este "símbolo enactivo" que crea (Rivière, 2003; Español, 2001) requiere de un "otro" que interprete lo que el niño está tratando de comunicar y extienda la acción. Sin embargo, la presencia de los símbolos enactivos nos está indicando que el niño está en camino de comenzar a separar el significado real del objeto evocado. Esto le permitirá, más adelante, romper la vinculación entre significado y objeto e iniciarse en el juego simbólico (Piaget, 1979; Vigotsky, 1988; Rivière, 2003; Español, 2001).

Como vemos, el proceso cognitivo que va guiando la vida del niño requiere la presencia de un adulto que acompañe, enriquezca y sostenga ese desarrollo. Y esta presencia supone la creación de contextos de significación compartidos que le permitan al niño entrar en el terreno del juego y animarse a enfrentar los desafíos que le propone su mundo cotidiano.

En el caso del jardín maternal, este rol de creación de marcos lúdicos y ambientes propicios para el desarrollo y el aprendizaje le compete al docente. Es él quien tiene a su cargo la diagramación de la tarea de enseñanza y el que va a dotar al ambiente de la sala de los espacios, tiempos y materiales disponibles para permitir y facilitar el juego (Sarlé, 1999).

Planteo del problema: principales interrogantes

Dado que consideramos que las relaciones entre el juego y la enseñanza son un tema central para desarrollar dentro del campo de la educación infantil, nuestro trabajo se orientó específicamente a indagar acerca de las características que asume la participación docente en situaciones de juego. Nos propusimos generar conocimiento que nos permitiera responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué características asume la participación docente en situaciones de juego en el jardín maternal?
- ¿Cuáles son algunas de las semejanzas y diferencias en los modos de participación de los docentes en situaciones de juego en las salas de bebés, de deambuladores y de 2 años?

Para responder a estas preguntas, se utilizaron como fuente de datos el trabajo de campo y los registros de observación y video realizados en la investigación "Los contenidos de la enseñanza en el jardín maternal" (Violante y Soto, 2001). En esta investigación aún quedaban aspectos vinculados con la tarea docente, y específicamente con las situaciones lúdicas, que valía la pena abordar. Dos de las investigadoras que conformaron el equipo de investigación habían tenido a su cargo ese trabajo y el marco de recolección de los datos (3) había contemplado toda la tarea docente, incluyendo los juegos.

En este trabajo, de la totalidad de horas grabadas en video se seleccionaron cinco situaciones: una en la sala de bebés (Situación 1: Juego con bloques de gomaespuma y pelotas); dos en la sala de deambuladores (Situación 2: Juego con papel celofán; Situación 3: Juego en el patio), y dos en la sala de dos años (Situación 4: Juego trabajo; Situación 5: Juego en el patio). Cada una de estas situaciones, "recortadas" de la totalidad de la jornada de cada sala, se constituyeron en la base empírica de esta investigación a modo de "casos" para analizar en profundidad.

La decisión de incluir dos situaciones en las salas de niños más grandes (deambuladores y 2 años) se debió a nuestra intención de observar qué juegos surgían "espontáneamente" de los niños en un contexto más alejado de la propuesta del docente.

Para cada situación, se realizó un registro escrito y denso (Geertz, 1987). Esto nos permitió textualizarlas y focalizar nuestra atención en los modos de actuar de los docentes y en las acciones que los niños desplegaban en cada caso.

Dado que nuestro objetivo era formular unas primeras aproximaciones para la elaboración de una caracterización de los modos de actuar docente en las situaciones de juego, nuestro primer problema consistió en unificar la mirada de las diferentes investigadoras a fin de reconocer las actividades que observábamos como lúdicas. Cada situación era analizada y discutida por el conjunto de las investigadoras. Si bien contábamos con un marco teórico previo, este se fue enriqueciendo a medida que íbamos analizando cada caso. De esta manera, la identificación de las notas características de la situación lúdica, que luego conformaron nuestro marco teórico, se entrelazaban con los primeros análisis y la búsqueda por llegar a un acuerdo sobre el significado de las

miradas, los gestos, las palabras, etc. Tener los registros en video nos permitía mirar una y otra vez lo que allí sucedía y analizar cada secuencia de acciones propuestas por la maestra o el niño.

Una vez elaborados estos primeros criterios, realizamos un segundo recorte de las situaciones por analizar. En ese momento, percibimos que si bien la actividad era una, en su interior aparecía una secuencia de juegos diferentes. Algunos de ellos eran propuestos por el docente y otros eran iniciados por los niños o modificados por ellos a partir del formato original.

En el análisis de los modos de actuar de los docentes vimos cómo muchos de ellos eran singulares y propios de las situaciones lúdicas, mientras que otros se observaban en todas las actividades que se desarrollan en la sala (por lo tanto, comunes a las situaciones lúdicas y a todas las otras situaciones).

El modo en que se encaraba el trabajo de análisis nos permitió ir construyendo algunas conclusiones provisorias. Se tomaron los aspectos recurrentes que subyacían en el material analizado, y fueron surgiendo ideas nodales que nos permitían comprender cómo se comportaba nuestro objeto de estudio (Giaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991).

Resultados y discusión

Al analizar el juego en el jardín maternal y el modo como el maestro participa en él, salta a la vista, la semejanza que el juego tiene con los primeros intercambios verbales entre adulto y niño. Por esto, no resulta extraño que la categoría que primero surgió del análisis haya sido la del juego como lenguaje. Comprender el juego de los niños de 0 a 3 años como un lenguaje, conocer las notas peculiares que lo distinguen de otras acciones que realizan los pequeños nos permite conocer los modos de intervención o participación del adulto que facilitan tanto el surgimiento del juego como su sostenimiento en el tiempo.

Concebirlo como lenguaje nos permite hablar de los marcos de significación compartidos o formatos posibles de interacción que posibilitan el intercambio de mensajes y la comunicación. En este proceso, cada interlocutor asume roles diferentes. Por momentos, es el maestro quien inicia el diálogo lúdico, proponiendo un juego que, a fuerza de ser repetido y sostenido en el tiempo, es aprendido por el niño pequeño. En un segundo momento, le toca al docente reconocer los signos enactivos, símbolos y señales peculiares que cada niño realiza como su parte o su iniciativa en este diálogo.

En las diferentes secuencias observadas, la actitud del adulto es fundamental a la hora de comenzar a otorgar significados a las pequeñas acciones de los niños y habilitar la entrada al campo de la ficción/representación. El adulto es el que construye el puente que permite pasar de una situación que no es lúdica a otra que sí lo es. En el juego, es el adulto el que crea los marcos lúdicos e introduce en ellos al bebé a partir de gestos,

pequeñas miradas "cómplices", sonrisas o cambios en el tono de la voz.

Denominamos "diálogo lúdico" a este acuerdo comunicativo, intersubjetivo por el cual, a partir de pequeños gestos y acciones de los niños, el adulto las observa y entra junto con el niño en el campo de la ficción, intentando generar, por medio de la repetición, un formato compartido del cual el bebé participa hasta hacerlo propio y, en ocasiones, ser él el iniciador de la acción.

Uno de los aportes de este trabajo consiste, precisamente, en señalar los diferentes recorridos y modos de participación que el adulto responsable de una sala de jardín maternal realiza a fin de "jugar" junto con los bebés y los niños. Estos aportes se desarrollan en el capítulo 2 de este libro.

Bibliografía

Marco general de referencia del estudio

Baquero, R. (2001): "Ángel Rivière y la agenda post-vigotskiana de la psicología del desarrollo", en R. Rosas (comp.), *La mente reconsiderada. En homenaje a Ángel Rivière*, Santiago de Chile, Psykhe.

– (1996): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique.

Bruner, J. (1986): *El habla del niño*, Buenos Aires, Paidós.

– (1997): *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Aprendizaje Visor.

Castorina, J. A. y otros (1996): *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.

Coll, P. y Marchesi (comps.) (1990): *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Alianza.

Geertz, C. (1987): *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.

Karmiloff-Smith, A. (1992): *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*, Madrid, Alianza.

– (1992): "Auto-organización y cambio cognitivo", *Substratum*, vol. 1, nº 1.

Kaye, K. (1986): *La vida mental y social del bebé*, Buenos Aires, Paidós.

Piaget, J. (1979): *La formación del símbolo en el niño*, Madrid, Morata.

Rivière, Á. (1992): "La génesis del lenguaje", en M. Belichón, J., Igoa y Á. Rivière (comps.), *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Madrid, Trotta.

– (2003): "Teoría de la mente y metarrepresentación", en Á. Rivière, *Obras escogidas*, vol. 1, Madrid, Editorial Médica Panamericana, 2003.

– (1993): *La psicología de Vigotsky*, Madrid, Aprendizaje Visor.

Rivière, Á. y M. Núñez (1996): *La mirada mental*, Buenos Aires, Aique

Rogoff, B. (1993): *Aprendices del pensamiento*, Barcelona, Paidós.

Específica sobre juego

Bateson, G. (1972): "Una teoría del juego y de la fantasía", en *Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires, Lohlé-Lumen, 1998.

Bondioli, A. (1995): "A dimensao lúdica na crianca de 0 a 3 anos e na creche", en A. Bondioli y S. Mantovani, *Manual de Educaçao Infantil. De 0 a 3 anos*, San Pablo, Artmed.

Bruner, J. (1986): *El habla del niño*, Buenos Aires, Paidós.

– (1989): *Acción, pensamiento y lenguaje*, ed. de J. Linaza, Madrid, Alianza.

Burbules, N. (1999): *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*, Buenos Aires, Amorrortu.

Calmels, D. (2001): *Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Elkonin, D. (1980): *Psicología y juego*, Madrid, Aprendizaje Visor.

Español, S. (2001): "Un modo particular de concebir el símbolo y la ficción", en R. Rosas (comp.), *La mente reconsiderada. En homenaje a Ángel Rivière*, Santiago de Chile, Psykhe.

Gadamer, H. (1988): *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme.

Garvey, C. (1985): *El juego infantil*, Madrid, Morata.

Ortega, R. (1992): *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*, Sevilla, Alfar.

Sarlé, P. (1999): *El lugar del juego en el nivel inicial*, tesis de Maestría en Didáctica, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

– (1999): "Jugar es cosa seria", ponencia presentada en el III Encuentro de Nivel Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección del Área de Nivel Inicial, Buenos Aires, Argentina.

Soto, C., L. Vasta y R. Violante (2002): *Los modos de participación docente en situaciones de juego en el jardín maternal. Un estudio de casos. Informe final de investigación*, Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston", Buenos Aires.

Vygotsky, L. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.

Wittgenstein, L. (1988): *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, Instituto de Investigaciones Filosóficas (UNAM).

Específica sobre nivel inicial

Bosch, L. y H. Duprat (1992): *El nivel inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*, Buenos Aires, Colihue.

Cañeque, H. (1979): "Juego y vida", en L. Bosch, H. Cañeque, H. Duprat, S. Galperin, M. Glanzer, L. Menegazzo y S. Pulpeiro, *Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas*, Buenos Aires, Paidós.

Cordeviola de Ortega, M. I. (1967): *Cómo trabaja un jardín de infantes*, Buenos Aires, Kapelusz.
Denies, C. (1989): *Didáctica del nivel inicial o preescolar*, Buenos Aires, El Ateneo.
Duprat, H., S. Estrín y A. Malajovich (1977): *Hacia el jardín maternal*, Buenos Aires, Búsquedas.
Duprat, H. y A. Malajovich (1988): *Pedagogía del nivel inicial*, Buenos Aires, Plus Ultra.
GCBA (2001): *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 45 días a 2 años y Niños de 2 y 3 años*.
Harf, R., E. Pastorino, P. Sarlé, A. Spinelli, R. Violante y R. Windler (1996): *Nivel inicial. Aportes para una didáctica*, Buenos Aires, El Ateneo.
MCBA (1991): *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Anexo 1. Ciclo Jardines Maternales*.
Moreau de Linares, L. (1993): *El jardín maternal. Entre la intuición y el saber*, Buenos Aires, Paidós.
Pastorino, E. (1993): "En el jardín maternal se enseña", *Revista Actualidad Docente*, s/d.
Peralta, M. (2000): *La educación de los niños en sus primeros dos años de vida: avances y desafíos en función al nuevo siglo*, Santiago de Chile, Junta Nacional de Jardines Infantiles.
Stamback, M., M. Barriere, L. Bonica, R. Maisonnet, T. Musatti, S. Rayna y M. Verba (1984): *Los bebes entre ellos*, Barcelona, Gedisa.
Tardos, A. (1990): "La mano dell'educatrice", Articolo pubblicato in *Da Lóczy: materiali e strumenti per el lavoro al nido*, en Emanuela Cocever, *Bambini attivi e autonomi. A cosa serve l'adulto? L'esperienza di Lóczy*, Florencia, La Nuova Italia.
Violante, R. (1999): "Acuname. Algunas reflexiones sobre los modos de intervención pedagógica en el jardín maternal", *Revista Profesional Docente. Caminos de Ida y Vuelta*, año 3, nº 22.
– (2000): *Enseñanza I y II en el nivel inicial*, documento curricular para la formación docente, GCBA, Dirección de Currículum.
Violante, R. y C. Soto (2001): *Los contenidos de la enseñanza en el jardín maternal. Informe final de Investigación*, Buenos Aires, Escuela Normal Nº 1, Departamento de Investigación.
Zabalza, M. (2000): "Una educación infantil para el siglo XXI", ponencia presentada en el Simposio Mundial de Educación Infantil, Santiago de Chile.

Bibliografía sobre metodología de la investigación educativa

Ericson, F. (1986): "Métodos de investigación sobre la enseñanza", en M. Wittrock, *La Investigación de la enseñanza II*, Barcelona, Paidós.
Glaser, B. y A. Strauss (1967): *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago, Aldine Publishing Company.

Strauss, A. y B. Corbin (1991): *Basics of Qualitative Research*, Londres, Sage Publications, The International Publishers, Newbury Parl.

1. El informe de investigación puede consultarse en la biblioteca del ISPEI "Sara C. de Eccleston", del GCBA.

2. Véase el anexo 1.

3. Véanse los criterios de selección de los datos en el Anexo 1 de este libro.

ANEXO 3

La tarea educativa en jardines maternales.

Análisis de las prácticas educativas desde la perspectiva de los actores durante el período de iniciación en las salas para niños de 45 días a 1 año

Investigadora: Mercedes Mayol Lassalle (Escuela Normal Superior Nº 9) (1)
Período: 1997-1998

PLANTEO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

En esta investigación se propuso, a través de la consulta a docentes y directivos de los jardines maternales como informantes calificados, la caracterización y comprensión de las prácticas institucionales vinculadas con el desarrollo del período de iniciación al jardín. Se ha tomado este lapso por ser considerado significativo, ya que incluye el momento del encuentro entre la institución escolar y la institución familiar e implica el inicio de nuevos aprendizajes por parte de niños, padres y docentes.

Los establecimientos dedicados a la atención de niños menores de 3 años presentan una gran heterogeneidad: se sabe que en unos se ejercen prácticas basadas fundamentalmente en aspectos asistenciales, con finalidades biohigiénicas, que apelan a estrategias rutinarias y falta de apoyo científico; mientras que en otros se reconocen experiencias valiosas, fundadas en el estudio, la creatividad, la reflexión y el compromiso. Resulta entonces ineludible descubrir, develar y explicitar teorías y prácticas en uso en los jardines maternales con el fin de impulsar la adopción de medidas que contribuyan a asegurar la salud mental y física en el cuidado y la educación de los niños pequeños.

Para cumplir con el propósito de la investigación se desarrollaron dos etapas: la primera apuntó a la exploración de la temática a través de entrevistas realizadas en cinco

instituciones; en la segunda, se indagó acerca de algunos aspectos de la organización institucional y la propuesta pedagógica que configuran el programa educativo para el período de iniciación de los bebés.

Los objetivos que se plantearon inicialmente fueron:

- describir el significado y contenido del período de iniciación para los actores institucionales;
- identificar las estrategias de la organización para facilitar los procesos de adaptación;
- reseñar el nivel de inserción que tiene este período en el Proyecto Educativo Institucional (PEI);
- reconocer los criterios, normas y formas de registro y evaluación de la institución acerca de este período.

En una segunda etapa, el objetivo general se formuló como sigue:

- conocer las características del programa educativo de los jardines maternales para la incorporación de los niños a la Sala de bebés, relacionadas con la estructura organizativa y el desarrollo del currículo.

Marco conceptual

Hemos abordado el estudio del proceso de incorporación de bebés al jardín maternal en el marco de una institución educativa desde su multidimensionalidad: organizativa, administrativa, pedagógico didáctica y comunitaria, tomando la conceptualización propuesta por Frigerio y Poggi (1992).

Se consideró que la planificación del ciclo escolar reconoce tres períodos: de iniciación, de desarrollo y de cierre. En el nivel inicial, el período de iniciación (Harf y otros, 1996) ha sido llamado también de adaptación (Esparza y Petroli, 1983, 1995; Denies, 1989, Malajovich, 1991) y ello en gran parte se debe a la fuerte influencia que ha tenido la psicología en la construcción de su didáctica.

El período de iniciación incluye el momento de los primeros encuentros entre la institución escolar y la institución familiar, e implica el inicio de nuevos aprendizajes relacionales por parte de todos los actores (Ferrari de Prieto, 1990). En cada uno de los involucrados se hallan presentes las ansiedades y los sentimientos de inseguridad, desconfianza, temor que formarán parte de los aspectos que se deben trabajar en el proyecto educativo.

Considerando su carácter educativo y la necesidad de contener las ansiedades, promover nuevos aprendizajes y orientar la tarea, resulta fundamental contar con un proyecto, no solamente en el ámbito de sala sino a escala institucional. Siguiendo el

enfoque de autores como Rodríguez Diez (1993), Cardona Andújar (1994) y Santos Guerra (1993), consideramos que el PEI permite explicitar un proceso flexible y ajustado a las necesidades del niño y su familia. (2)

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Enfoque metodológico

Durante el primer año de trabajo, el enfoque de investigación tuvo por objeto penetrar en la condiciones del período de iniciación en la sala de bebés menores de un año, de la institución y del contexto, con su riqueza y su complejidad. Se adoptó una perspectiva etnográfica (Woods, 1993; Geertz, 1995; Bruyn, 1972) que valoriza a los actores en la construcción de los significados e interpretaciones sobre sus prácticas y su cultura. Los datos obtenidos surgieron de las entrevistas administradas a docentes y directivos de cinco instituciones que abarcaron una gama de modalidades de funcionamiento. Se elaboró una guía temática para orientar las preguntas y repreguntas, que incluía los siguientes temas:

a. Identificación de la persona entrevistada. Función en la institución, rol, trayectoria profesional, antigüedad en la docencia y en la institución y experiencia en jardín maternal.
b. Dimensión organizativa. La institución/la sala: caracterización, cantidad de alumnos y docentes, roles del equipo institucional, horarios que cumplen, clima institucional, entrevista inicial, apto psicofísico, asistencia y motivos de inasistencia, readmisión en casos de enfermedad, normas y estrategias institucionales organización del espacio y el tiempo.
c. Dimensión pedagógico-didáctica. Planificación didáctica e institucional, momentos del día: recepción, juego, alimentación, cambiadas, sueño y despedida, estrategias, materiales, formas de coordinación; tratamiento de problemáticas específicas: llantos, rechazo, pegoteo, agresiones, etc. Evaluación y seguimiento de la evolución del niño, formas de registro, participación de los padres en este proceso, participación de otros actores institucionales.
d. Dimensión comunitaria. Comunicaciones formales e informales y reuniones de padres.

En la primera etapa se administraron entrevistas a las maestras de la sala de bebés y a la directora de cada establecimiento. Para la segunda etapa, el proyecto de investigación se reorientó hacia la indagación y descripción de algunos aspectos de las dimensiones organizativa y pedagógico-didáctica, y se cambió la metodología de recolección de la información. Se elaboraron dos cuestionarios que incluyeron temas derivados del análisis

de las entrevistas realizadas el año anterior. Para el análisis de los datos, se tuvieron en cuenta las siguientes dimensiones y variables.

• Dentro de la *dimensión organizativa*, las variables consideradas fueron:
  - *La organización del servicio*, tomando como indicadores la población a la que está dirigido, los horarios de funcionamiento, la cantidad de salas para niños menores de 1 año, los horarios de funcionamiento y la matrícula.
  - El *equipo directivo*, tomando como indicadores la constitución del equipo de conducción y las tareas de supervisión, asesoramiento y comunicación que lleva adelante.
  - La *cooperación profesional*, tomando como indicadores la formación del equipo profesional y el alcance de sus funciones.
  - El *equipo docente*, tomando como indicadores el cargo ocupado, la demanda horaria, la formación y actualización de las maestras y su grado de satisfacción con la tarea.
• Dentro de la dimensión pedagógico didáctica, las variables consideradas fueron:
  - El *Proyecto Educativo Institucional* (PEI), tomando como indicadores el grado de concreción, la participación de los docentes y los padres y el nivel de elaboración de las pautas para la incorporación de los bebés al jardín maternal;
  - La *tarea docente*, tomando como indicadores el grado de concreción de la Planificación didáctica, la relación de esta con el PEI, el modelo didáctico, la participación en la elaboración del equipo de sala y la evaluación de la planificación para el período.

Selección de las instituciones

Con el objeto de reflejar la heterogeneidad de las propuestas organizativas de los jardines maternales, se solicitó permiso de entrada a instituciones dependientes de distintos tipos de organismos públicos y privados. En la primera etapa se trabajó con los establecimientos pertenecientes a distintos ámbitos: gremiales, Secretaría de Educación, obras sociales y colegios confesionales, donde se concretaron nueve entrevistas a personal directivo y docente.

Durante la segunda etapa se contactaron 14 jardines, siguiendo el mismo criterio anterior, de los cuales 8 accedieron a contestar las encuestas. La muestra lograda permitió contar con 8 cuestionarios a directivos y 25 a docentes.

ALGUNAS CONCLUSIONES

El análisis de los datos muestra un universo de problemas educativos que dificulta

una respuesta definitiva a las preguntas de investigación. Después de casi treinta años, cada vez que se habla de los jardines maternales y su problemática pareciera ser necesario volver a definir su identidad. En la caracterización de la institución se manifiesta la tensión entre lo asistencial y lo educativo, jugando de distintas formas, ya sea como conceptos integrados o como ideas disociadas y en conflicto, y ello afecta a la definición del PEI y a las propuestas para llevar adelante el período inicial en las salas de bebés.

Dimensión organizacional

En la investigación se detectaron diferencias organizativas entre los establecimientos y ello pareciera estar vinculado tanto a su inserción en organizaciones con diferentes mandatos sociales, normas, objetivos, misiones y estructuras (como los hospitales, gremios, obras sociales, escuelas, etc.), como así también a la ausencia de normativa y supervisión por parte de organismos reguladores del gobierno educativo. Así, la calidad de institución abierta o cerrada no solo estaría dada por su apertura hacia la comunicación y la participación de la comunidad, sino por las condiciones de admisión, que se imponen a través de cada normativa, que pueden o no facilitar los procesos de adaptación y aprendizaje que tienen lugar en el período de iniciación.

Los jardines difieren en la adecuación de sus horarios y días de funcionamiento. Entre los aspectos para señalar se encuentran las diferencias de horarios de los niños y las maestras, lo que hace dificultoso garantizar la figura de sostén necesaria en el desarrollo del apego de los niños (Bowlby, 1986; Ferrari de Prieto, 1990 y Mahler, 1977).

Se observa que las instituciones tratan de mantener una relación de cinco bebés por docente a cargo, lo cual facilita el cuidado y la atención personalizada en las actividades.

Los equipos directivos están compuestos de manera heterogénea: directora, vicedirectora y secretaria; directora y secretaria o directora solamente. También, algunas instituciones cuentan con personal profesional de apoyo como psicólogo/a, psicopedagogo/a, médico/a u otros. En los casos en que se cuenta con personal suficiente y altamente profesionalizado, se observa que tal situación impacta positivamente en el funcionamiento de las unidades educativas y, por ende, en la definición de su Proyecto Pedagógico vinculado al período de iniciación y al bienestar de los niños.

Los equipos docentes están compuestos por maestras y celadoras o auxiliares, que poseen, en su mayoría, título de profesoras de nivel inicial, mientras que alguna de ellas cuentan con estudios especializados en jardín maternal. Se reconoce la percepción, por parte de las docentes, de la necesidad de capacitarse en algunos temas didácticos específicos y la demanda de mayor asesoramiento por parte de las conducciones. Paradójicamente, las directoras opinan que las maestras se desenvuelven satisfactoriamente.

Dimensión pedagógico-didáctica

En la mayor parte de los establecimientos consultados, el PEI no está formulado o lo está parcialmente y, en general, no se toma en cuenta el diseño curricular vigente. En la Planificación Didáctica, la mayor parte de las docentes se manejan con criterios propios. Se planifica en equipo, con las restantes docentes con las que se comparte la sala. En la concreción de esta actividad, algunas reciben orientación y asesoramiento por parte de la conducción del establecimiento.

En relación con la elaboración de la Planificación Didáctica del Período de Iniciación, las maestras abordan la tarea posicionándose entre una actitud de espontaneísmo y una actitud de mayor previsión. Así, algunas esperan que transcurran varios días de permanencia de los niños, hasta componer un diagnóstico del grupo, y recién entonces formulan la planificación, mientras que otras apoyan sus decisiones pedagógico-didácticas en los datos obtenidos durante la entrevista inicial y/o en una caracterización teórica de los bebés, a partir de la bibliografía.

En cuanto a la secuencia planeada para las actividades propias del ingreso, una vez concretada la inscripción, que suele hacerse a través de la Dirección del establecimiento, los padres concurren a una o varias entrevistas iniciales. Se les informa sobre las modalidades de trabajo y normas de ingreso del niño al jardín y se les requiere información acerca del niño y su entorno. Muchas de las maestras encuestadas señalan la entrevista inicial como una de las tareas que les generan menor satisfacción.

Entre las estrategias de ingreso adoptadas por los docentes de los jardines maternales, están las que plantean el ingreso directo del niño, sin acompañamiento ni reducción horaria, las que proponen una fórmula de tiempo para pautar la presencia y apoyo de la figura maternante durante unos días, y las que adecuan el funcionamiento institucional a los ritmos del bebé y de la madre.

Como se puede observar, se transita desde propuestas más intransigentes hacia otras más flexibles que atienden a lo individual, realizando un seguimiento del proceso a través de la evaluación conjunta de padres y docentes.

La aparición de problemas de adaptación durante la incorporación del niño al jardín maternal sería excepcional, ya que en general se afirma que todos los bebés finalmente se adaptan a la vida del jardín. No se analizan ni vinculan, como indicadores de conflicto, las enfermedades reiteradas, los períodos de sueño alargados, la inapetencia, la pasividad del niño o el índice de inasistencias de los bebés. Solo parecería tomarse como problema la manifestación de la angustia a través del llanto desconsolado.

En caso de presentarse algún inconveniente, se suele recurrir, en primera instancia, a la directora o a otras docentes y, posteriormente, a otros profesionales del equipo, tales como la asesora o coordinadora pedagógica, si la hubiere.

En la opinión de las entrevistadas, se reconoce que existen diferencias en el ritmo de adaptación y la resolución de situaciones conflictivas de acuerdo con el grupo de edad al que pertenezca el niño. Así, afirman que los bebés menores de siete meses parecieran lograr su adaptación al jardín maternal más rápidamente que los mayores.

Contrariamente, a las mamás les costaría más dejar a su bebé más pequeño; Se destaca la importancia de la actitud de la familia para la resolución de problemáticas referidas a la adaptación del niño.

Los procesos de seguimiento y la evaluación se concretan a través de los registros narrativos, del cuaderno de comunicaciones y del desarrollo de las reuniones de padres.

Dimensión comunitaria

El vínculo entre las instituciones y las familias parece estar atravesado por la oposición entre distintas concepciones y lógicas institucionales: las de la familia, las de la guardería (como institución asistencial) y las del jardín maternal (como institución educativa).

En el análisis de los datos durante la investigación se pudo percibir que las conductas de todos los actores se ven influidas por las ambivalencias que genera pensar y sentir al establecimiento como una institución cerrada o como una institución abierta. Así se observó que, en la construcción del Proyecto Educativo en relación con la incorporación de bebés al jardín maternal, las familias son convocadas desde la simple colaboración a la participación plena y la construcción de acuerdos. Cuando se consultó a las maestras sobre el alcance que tiene el concepto de "participación" de los padres en la educación de sus hijos, la mayoría coincidió en una acepción limitativa, lo que implica asistir a las reuniones que se convoquen, colaborar con las maestras cuando estas lo solicitan y/o permanecer informados acerca de los progresos de sus hijos. Esta participación se podría caracterizar como simbólica. (3) Solo algunos docentes indican el establecimiento de verdaderos acuerdos en lo que hace a las pautas de crianza. No se refiere tal proceso en la elaboración de proyectos institucionales y propuestas educativas.

La participación de los padres en las actividades de sus hijos y del jardín maternal también se encuentra limitada por las condiciones de vida y trabajo actuales, que impactan negativamente sobre las posibilidades de la familia de responder a las necesidades de los más pequeños. Varias de las informantes opinan que los padres "depositan" sus responsabilidades de manera desmesurada sobre la institución y se genera una demanda excesiva que no se adecua a las posibilidades y responsabilidades propias de la labor docente.

En cuanto al contenido de las expectativas de los padres, directivos y docentes coinciden en que están fuertemente vinculadas a los aspectos asistenciales y no tanto a los educativos. Así, los temas recurrentes que aparecen en las preguntas de los padres, durante el período de iniciación, serían la alimentación, el llanto y el estado anímico general. Resultan mucho más esporádicas las preguntas alrededor del juego, las necesidades fisiológicas o el sueño.

Durante el período de iniciación, la comunicación con la familia se basa fundamentalmente en intercambios informales entre madres y maestras, que tienen lugar en los momentos de entrada y salida de los niños. Asimismo, se utilizarían canales más formales como los cuadernos de comunicaciones, las carteleras y las reuniones de

padres. No parece que se hayan formulado políticas institucionales de comunicación e intercambio con las familias para la elaboración del PEI y para la Planificación de Sala.

A MODO DE CIERRE

A lo largo de esta investigación se ha observado que las prácticas institucionales vinculadas a la incorporación de los bebés al jardín maternal se caracterizan por:

- Ofrecer a las familias una participación simbólica, es decir, una convocatoria a la colaboración y a la presencia en reuniones de padres, en intercambios diarios informales para transmitir información vinculada con los aspectos más centrados en lo asistencial, o bien en la construcción de algunos acuerdos para definir pautas de crianza.
- Definir la resolución de situaciones a nivel sala/docente, limitando las posibilidades de ofrecer una propuesta ajustada a las necesidades del niño y la familia tal como pudieran construirse en la elaboración conjunta del PEI.
- Reconocer la necesidad, por parte de los docentes, de recibir formación específica en el jardín maternal, como así también acciones de orientación y acompañamiento por parte de directivos y personal profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, C. y L. S. Maquieira (2001): "Pensar los bebés", *La educación en los primeros años, 0 a* 5, nº 35, "El mundo del bebé", Buenos Aires, Novedades Educativas.

Álvarez, M. (coord.) (1994): *La dirección escolar: formación y puesta al día*, Madrid, Escuela Española.

Anderson, G. (1997): *Studying your Own School. An Educator's Guide to Qualitative Practitioner R*esearch, Thousand Oaks, Corwin Press.

Aubert, G. y L. Mózere (1980): *Guarderías… Experiencias, descubrimientos, perspectivas*, Barcelona, Gedisa.

Baratta, A. (1997): "Niñez y democracia", conferencia presentada en el Encuentro Federal sobre Políticas Sociales de Infancia y Adolescencia, Mendoza, Argentina.

Bertoni, A. y otros (1996): *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*, Buenos Aires, Kapelusz.

Bosse Platiere, S. (1989): "Las representaciones de la familia de los profesionales de la primera infancia y las consecuencias de sus representaciones sobre sus relaciones con los niños y con sus familias", conferencia, mimeo.

Bowlby, J. (1986): *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*, Madrid, Morata.
Brulé, H. (1986): *Les Modes de garde des enfants de 0 a 3 ans*, París, Les Editions ESF.
Bruyn, S. (1972): *La perspectiva humana de la sociología*, Buenos Aires, Amorrortu.
Cappizzano de Capalbo, B. y otros (1980): *Enciclopedia práctica del jardín maternal*, Buenos Aires, Latina.
Cardona Andújar, I. (coord.) (1994): *Metodología innovadora de evaluación de los centros educativos*, Madrid, Sanz y Torres.
Cardona Andújar, J. y otros (1996): *Factores asociados al rendimiento, nivel primario*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
Carretero, M. y otros (1995): *Pedagogía de la escuela infantil*, Buenos Aires, Santillana.
Da Silva, M. C. y otros (1996): *Educación inicial 1. Planificación. Proceso de iniciación*, Buenos Aires, Aula.
Dabas, E. (1998): *Redes sociales, familias y escuela*, Buenos Aires, Paidós.
– (2000): "Compartiendo territorios: relaciones familia-escuela", *Ensayos y Experiencias*, nº 36, "Familias y escuelas", Buenos Aires, Novedades Educativas.
De León, A. (coord.) (2001): *Pensando la educación infantil. La sala de bebés*, Barcelona, Octaedro.
Doherty, G. (1996): *The Great Childcare Debate: The Long-term Effects of Non-parental Child Care*, Toronto, Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto.
Dubrovsky, S. (comp.) (2000): *Vigotsky: su proyección en el pensamiento actual*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
Esparza, A. y A. Petroli (2000): "El proceso de adaptación", en *La educación en los primeros años, 0 a 5*, nº 20, "El período de iniciación", Buenos Aires, Novedades Educativas.
Ezpeleta, J. y A. Furlán (comps.) (1992): *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile, Unesco/OREALC.
Fernández, L. (1994): *Instituciones educativas*, Buenos Aires, Paidós.
– (1998): *El análisis de lo institucional en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.
Fernández, L. y otras (1992-1993): *Proyecto: el desarrollo curricular en el trabajo de los actores escolares*, Secretaría de Educación, Dirección de Currículum, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
Ferrari de Prieto, J. (1990): *Niños en riesgo y educación inicial*, Buenos Aires, CICE.
Frabboni, F. (1984): *La educación del niño de 0 a 6 años*, Madrid, Cincel.
Frigerio, G. (comp.) (1995): *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*, Buenos Aires, Kapelusz.
Frigerio, G. y M. Poggi (1995): *Las instituciones educativas. Cara y ceca*, Buenos Aires, Troquel.
Gerstenhaber, C. (2000): "Notas para un debate acerca del ingreso al jardín maternal", en *La educación en los primeros años, 0 a 5, nº* 20, "El período de iniciación", Buenos Aires, Novedades Educativas.

Goldschmied, E. y S. Jackson (2000): *La educación infantil de 0 a 3 años*, Madrid, Morata.
González Cuberes, M. T. (2000): "Cuando pensamos en la infancia ¿adaptamos o acogemos?", en *La educación en los primeros años, 0 a 5*, nº 20, "El período de iniciación", Buenos Aires, Novedades Educativas.
Gutman, L. (2001): "Maternar bebés ajenos en el jardín maternal", en *La educación en los primeros años, 0 a 5*, nº 35, "El mundo del bebé", Buenos Aires, Novedades Educativas.
Harf, R. y otros (1996): *Nivel inicial. Aportes para una didáctica*, Buenos Aires, El Ateneo.
INDEC (1995): *Infancia y condiciones de vida*, Buenos Aires, Ministerio de Economía.
Ivaldi, E. (2000): "Educación inicial ¿más o menos calidad? Tendencias actuales y proyecciones futuras", en M. V. Peralta y R. Salazar (comps.), *Calidad y modalidades alternativas en educación inicial*, La Paz, CERID/Maizal.
Katz, L. (2001): "El derecho del niño a desarrollarse y aprender en entornos de calidad", discurso de apertura, Conferencia OMEP, Santiago de Chile, 31 de julio de 2001.
Malher, M. *et al*. (1977): *El nacimiento psicológico del infante humano: simbiosis e individuación*, Buenos Aires, Marymar.
Malajovich, A. (comp.) (2000): *Recorridos didácticos en la educación inicial*, Buenos Aires, Paidós.
Maquieira, L. S. (2002): "Observar bebés desde otra mirada", en *La educación en los primeros años, 0 a 5*, nº 47, "Jardín maternal III", Buenos Aires, Novedades Educativas.
Mayol Lassalle, M. (1988): "Área educativa", en Nelly Menéndez (comp.), *Jardines maternales. Bases para una legislación*, Buenos Aires, Nueva Visión.
– (1998): "Emprendimientos educativos de Marie Eugenia Jour y Adolphe Soulié en la naciente ciudad de La Plata", en A. Lassalle, J. Colombato y M. Mayol Lassalle, *El largo viaje de Madame Soulié*, Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa.
– (2002): "Legislación del cuidado y la educación temprana una deuda con la primera infancia", en *La educación en los primeros años, 0 a 5, nº* 47, "Jardín maternal III", Buenos Aires, Novedades Educativas.
Ministerio de Educación y Justicia/OEA (1984-1985): *Proyecto de Educación Inicial. Situación de los Jardines Maternales en Capital Federal*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
Molina, L. y N. Jiménez (1992): *La escuela infantil. Acción y participación*, Barcelona, Paidós.
Moreau de Linares, L. (1993): *El jardín maternal. Entre la intuición y el saber*, Buenos Aires, Paidós.
Morin, E. (1995): *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
Neufeld, M. R. (2000): "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social", *Ensayos y Experiencias*, nº 36, "Familias y escuelas", Buenos Aires, Novedades Educativas.

Oliva Delgado, A. (1995): “Estado actual de la teoría del apego”, *Apuntes de Psicología*, nº 45, Revista del Colegio Oficial de Psicólogos, Andalucía.
Penchansky de Bosch, L. y otros (1985): *El jardín de infantes de hoy*, Buenos Aires, Librería del Colegio.
Penchansky de Bosch, L. y H. San Martín de Duprat (1997): *El nivel inicial*, Buenos Aires, Colihue.
Poggi, M. (comp.) (1996): *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz.
Ricciutti, H. y A. Willis (1985): *Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años*, Barcelona, Morata.
Rodríguez Diez, B. (1993): “Modelo de evaluación externa de la eficacia de los centros educativos”, *Revista de Investigación Educativa*, nº 21.
Rogoff, B. (1993): *Aprendices del pensamiento*, Barcelona, Paidós.
San Martín de Duprat, H. y A. Malajovich (1987): *Pedagogía del nivel inicial*, Buenos Aires, Plus Ultra.
San Martín de Duprat, H. y otras (1984): *Hacia el jardín maternal*, Buenos Aires, Búsqueda.
Secretaría de Educación (2001): *Diseño curricular para la educación inicial. Niños de 45 días a 2 años*, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
Secretaría de Educación Básica (2001): *La educación maternal en la Argentina. Estado de situación.* Versión preliminar, julio 2001, Ministerio de Educación.
Sirvent, M. T. (1984): “Estilos participativos: ¿Sueños o realidades?”, *Revista Argentina de Educación*, año III, nº 5, Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.
Slapak, S. y otras (2000): “Individuos e instituciones en riesgo”, *Ensayos y Experiencias*, nº 36, “Familias y escuelas”, Buenos Aires, Novedades Educativas.
Stein M. y S. Szulasnski (1997): *Educación preescolar en Israel. Una experiencia significativa*, Tel-Aviv, Israel, Universidad de Tel-Aviv.
Ullúa, J. (2000): “Conocernos para conocer”, *La educación en los primeros años, 0 a 5*, nº 20, “El período de iniciación”, Buenos Aires, Novedades Educativas.
Violante, R. (1999): “Acuname. Algunas reflexiones sobre los modos de intervención pedagógica en el jardín maternal”, *Revista Profesional Docente, Caminos de Ida y Vuelta*, año 3, nº 22.
Willis, A. y H. Ricciuti (1990): *Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años*, Madrid, Morata.
Winnicott, D. (1987): *Los bebés y sus madres*, Buenos Aires, Paidós.
Zabalza Beraza, M. (1999-2003): *El currículum de la educación infantil*, Roma, Newsletter Infantiae, Org.

Bibliografía sobre metodología de la investigación educativa

Geertz, C. (1995): *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

Hernández Sampieri, R. y otros (1991): *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill.
Santos Guerra, M. (1993): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*, Madrid, Akal.
Wainerman, C. (1997): *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
Woods, P. (1993): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós.

1. La investigación se desarrolló en el marco de la Escuela Normal Superior N° 9 "Domingo Faustino Sarmiento", Departamento de Investigación. La primera etapa se extendió entre febrero de 1997 y noviembre de 1997, mientras que la segunda etapa abarcó desde febrero de 1998 hasta noviembre de 1998.

2. Véase el capítulo 3 de este libro.

3. María Teresa Sirvent (1984) la define como opuesta a la participación real. Implica que se ejerce un grado mínimo de influencia sobre la política y el funcionamiento institucional y al mismo tiempo se genera una ilusión de ejercicio de un poder inexistente.

ANEXO 4

El rol docente frente al juego espontáneo posicional del niño pequeño en el jardín maternal. Teoría, práctica y representaciones

Coordinadora: Ana María Porstein (ISPEI "Sara C. de Eccleston")
Equipo: Liliana D'Onofrio (ISPEI "Sara C. de Eccleston"), Cristina Moretón de Racini (ISPEI "Sara C. de Eccleston") y Nora Corro (ISPEI "Sara C. de Eccleston")
Asesora metodológica: Dora L. Coria (UN del Centro de la Pcia. de Buenos Aires)
Período: 1999-2001 (1)

Resumen

Este proyecto se inició explorando las concepciones de los docentes con respecto al juego espontáneo de cambios posicionales de los niños, así como los estilos de participación docente en esta actividad. El equipo definió como "juego espontáneo posicional" al juego psicomotor caracterizado por ser automotivado, voluntario, surgido de la propia intención del niño pequeño. Se trata de un juego centrado en el placer por el descubrimiento de diferentes formas de posicionarse y de desplazarse, en un espacio especialmente preparado por el docente, de acuerdo con criterios de la doctora Emmi Pikler, tales como la amplitud, la seguridad y el desafío. El adulto interviene indirectamente a través de la mirada, la palabra que aprueba un descubrimiento o alienta una experiencia.

Con respecto a los estilos de participación docente en esta actividad, la indagación se orientó hacia los factores que influyen sobre ellos en el ámbito del jardín maternal.

El objetivo general de la investigación para el primer año consistió en explorar, describir y comprender la relación entre las modalidades de intervención inherentes a las prácticas y las representaciones del rol docente frente al juego espontáneo posicional del niño, con proyección a instancias de investigación-acción.

Al hablar de representaciones, nos referimos, según Woodward a “prácticas de significación y sistemas simbólicos a través de los cuales se producen significados que nos posicionan como sujetos”, definición complementada por Moscovici (1979) “las imágenes de una mirada individual son las imágenes de un mirar colectivo”, y por Skliar (2002): “Aunque difusas e inestables, las representaciones son siempre sociales, ya que pertenecen a un colectivo que las sustenta”.

Durante el segundo año, la tarea estuvo centrada en diseñar propuestas de intervención-acción para la capacitación en sala de los docentes participantes, basadas en el dispositivo de ciclos de fases superadoras de Kurt Lewin, interpretado por Kemmis (1980).

Si bien dentro de la investigación educativa, la “investigación-acción” surgió como una respuesta reaccionaria a los sistemas tecnocráticos de vigilancia y control, generó la aparición de una cultura profesional que constituye una forma de resistencia creadora, ya que no se dedica a mantener la antigua cultura profesional de los docentes sino que intenta transformarla *in situ*, desde adentro (Elliott y otros, 1990). Su objetivo fundamental consiste en mejorar la práctica y se caracteriza por basarse en una reflexión crítica sobre la propia práctica, así como una traducción adecuada del contexto. Por eso Schön y otros (1983) la han denominado “práctica reflexiva”.

Dentro de este marco de la investigación-acción, el dispositivo de Lewin sobre el cual nos basamos implica una “espiral de ciclos” que se reiteran a partir de un primer ciclo básico. Este comprende, inicialmente, la identificación de una idea general para pasar a recorrer y entramar dinámicamente distintos pasos, como el reconocimiento inicial de la situación que posibilita a su vez la planificación e implementación de una primera fase de acción. Los siguientes pasos se basan en la evaluación de lo hecho y la revisión del plan inicial, que permite ajustar la continuidad del trabajo del segundo y tercer ciclo, integrando y superando al primero. Esta “superación” alude a la posibilidad de avanzar desde una etapa considerada de menor conocimiento y/o de mayor conflicto en relación con una problemática dada, hacia un nuevo nivel de profundización en la integración de teoría y práctica, que no pretende ser estático ni permanente.

Con respecto a lo metodológico, el proyecto –cuyo diseño tiene alcances exploratorio-descriptivos– se inscribe en la metodología cualitativa y en el marco de la investigación-acción, en la medida en que se orienta a una transferencia de carácter formativo que enriquece la capacitación en sala de los docentes participantes.

Marco teórico

Los referentes teóricos que nos ayudaron a reflexionar sobre el tema se centraron en las investigaciones de la Dra. Emmi Pikler (1969) desarrolladas en el marco del Instituto Lóczy de Budapest, que dieron forma a la Teoría del Desarrollo Motor Autónomo. El Instituto Lóczy de Budapest, dirigido por la Dra. Pikler y su equipo, pasó de ser el Hogar

Infantil Estatal de Metodología Aplicada, Puericultura y Educación a convertirse, en 1961, en el Instituto Nacional de Metodología de los Hogares Infantiles de toda Hungría.

Así mismo, los trabajos de Tardós (1967), Szantó (1990), Falk y Szantó (1993), David y Appel (1986) en Europa, así como Chokler (1988) y Beneito y Chokler (1992) en la Argentina, fueron aportes fundamentales para nuestra investigación.

Conocer y sensibilizarnos con la teoría de la doctora Emmi Pikler permitió interesarnos por los espacios del juego espontáneo de cambios posicionales de los bebés, así como por los movimientos que los entrelazan, en el jardín maternal; especialmente, en el juego referido a los cambios posicionales entre la horizontalidad y la verticalidad de los bebés entre los 6 y 18 meses. Al decir "los movimientos que entrelazan los cambios posicionales", dentro del marco del juego espontáneo, nos referimos a lo que Pikler llama "grandes movimientos", como el deslizar, rodar, arrastrarse, gatear, etc., agrupados en diez estadios (véase el capítulo 4).

La posición frente al rol de los adultos que habilitan este tipo de juego, para la filosofía del Instituto Lóczy, es clara. En primer lugar, no deben obstaculizar ni provocar la motricidad de los niños, pero sí tienen que asegurar las condiciones afectivas, materiales y espaciales para su práctica. Según la síntesis de Ruiz Pérez (1994), estas condiciones se basan en la estabilidad de los lugares y personas que rodean al niño, lo que garantiza su seguridad, así como en la priorización del vínculo afectivo entre el adulto y el niño. También son consideradas fundamentales la indumentaria cómoda (que no impida el movimiento), el buen estado de salud y desarrollo del niño, y los espacios y superficies adecuados para que pueda explorar su motricidad global.

Esta motricidad global se desarrolla a través del juego espontáneo que, a su vez, comprende distintos elementos: los cambios de posiciones –las que son socialmente más reconocidas, como pasar de acostado decúbito dorsal a decúbito ventral, sentarse y pararse–; las semiposiciones o matices intermedios entre las posturas anteriormente nombradas –variaciones que solo se observan en niños habilitados a jugar independientemente–; por ejemplo, de acostado de costado, arrodillado sentado sobre talones, sentado de costado, etc., las detenciones y sostenimiento estático de estas posiciones y los grandes desplazamientos como deslizarse, girar, reptar, gatear, etc. Con respecto a las semiposiciones, conviene aclarar que denominamos así a las variaciones entre el acostado, sentado y parado, descubiertas por Pikler durante sus investigaciones de la actividad espontánea de los niños.

Pikler (1985) fundamenta el valor del óptimo desarrollo de la motricidad global:

> El movimiento representa una parte muy importante de la actividad en el curso de los primeros años, especialmente los cambios de postura y los desplazamientos [...] Tras los recientes descubrimientos se concede cada vez más importancia a los movimientos activos en relación con el desarrollo de otras funciones psíquicas (por ejemplo, la construcción del esquema corporal, la constitución de las funciones de orientación, las primeras estructuras del pensamiento).

Falk y Szantó (1993) agregan:

> El niño vive cada momento de su vida con lo que ya tiene y con lo que activamente va construyendo, valiéndose de los medios de los cuales ya dispone y de los que va descubriendo a través del juego psicomotor, desde su propio nivel de maduración. Cuando está cómodo y libre en sus movimientos, su atención y su interés se despliegan al ritmo de su nivel madurativo. Su actividad se va organizando en función de esta capacidad de atender y de automotivación, así como de su equilibrio afectivo y hasta de su humor de cada momento.

Las autoras ratifican que las investigaciones hechas demuestran que el niño se interesa espontáneamente por su entorno, sin ninguna “estimulación especial”.

Con respecto al adulto, todas estas autoras mencionadas concuerdan en que su mirada sobre el niño marca profundamente la naturaleza del vínculo. El respeto por la actividad y el juego autónomo del niño y el conocimiento de su desarrollo psicomotor aumenta el interés del docente, capacitado para observar los juegos y expresiones infantiles “desde otro lugar”. Este conocimiento permitirá al adulto docente en un jardín maternal ir discriminando en el niño miradas que parecen querer compartir con él un éxito o que buscan su aprobación, repeticiones de un juego y sus variantes o descubrimientos de nuevos juegos de movimientos. Podrá, incluso, reestructurar algún dispositivo lúdico dentro del espacio de juego para que sea acorde con la práctica de estos descubrimientos del niño.

Así, este adulto se vuelve “un compañero confiable” para el pequeño: “Al sentirse aceptado y apreciado, ya no es necesario que el adulto lo incite a jugar; es el mismo niño el que toma las iniciativas. Mientras tanto, el adulto debe estar disponible para responder a las manifestaciones del pequeño, reforzarlas y significarlas”. (Chokler, 1993: apuntes de sus comentarios durante el seminario de J. Falk y A. Szantó para FUNDARI-Cidse).

Planteo de interrogantes y algunos resultados

Todos estos aportes teóricos nos guiaron al preguntarnos sobre el modo como actuaban los docentes en los jardines maternales. Durante el primer año, en la fase exploratoria, se construyeron las respuestas a estas primeras preguntas: ¿conocen los aportes teóricos de la teoría de la doctora Emmi Pikler? ¿Los docentes dan “permiso de juego” para esta vivencia espontánea de cambio de posiciones? ¿Organizan especialmente un espacio que habilite este tipo de juego?

A partir de los datos recogidos en una encuesta inicial, entrevistas semiestructuradas y observaciones, se fueron construyendo respuestas en las que se reconoce que algunas docentes solo han tenido una mínima aproximación a los aportes teóricos de la doctora Pikler, por ejemplo, en una charla con una especialista, en una reunión de padres. Por lo tanto, si bien dejan que los chicos jueguen espontáneamente entre las “actividades planificadas”, no se observan espacios continentes especialmente armados ni se cuenta con indicadores de observación del desarrollo psicomotor de los niños. En ciertos casos se nota un exceso de material estructurado alrededor de los pequeños y una tendencia a

la hiperestimulación.

Las modalidades de intervención de las docentes se centraban, en general, en inclusiones directas que implican el accionar antes de tiempo, ya sea ayudando de más, es decir, aunque el niño no lo necesitase, o alcanzando un objeto antes del intento del propio niño por alcanzarlo. Otras docentes, en cambio, mostraban estrategias cercanas a la teoría pikleriana durante el acompañamiento de los juegos. Sin embargo, a la hora de pensar por escrito un espacio lúdico adecuado y una selección de objetos acordes con los logros y ausencias que se venían observando en el juego espontáneo posicional de cada grupo, la mayoría redactó situaciones estructuradas, organizadas según un estilo didáctico correspondiente a clases de disciplinas, como la Expresión Corporal, la Música o la Educación Física en este nivel.

Durante el segundo año, orientado hacia la investigación-acción y ya en la etapa centrada en el diseño de estrategias contextualizadas junto a cada maestra en sala, nos preguntamos: ¿qué factores intervienen en la elección y diseño de estas estrategias de acompañamiento docente frente al juego espontáneo posicional de los niños de 6 a 18 meses en el ámbito del jardín maternal? ¿Cuáles son los efectos de los estilos de participación docente sobre el juego espontáneo posicional de los niños?

A partir del cruce de los datos recogidos a través de nuevos instrumentos, como guías de observaciones y videos, se fueron construyendo respuestas que relacionan las estrategias y modalidades de intervención de las docentes observadas durante el primer año con factores como la formación docente (2) en sus tres ámbitos: la biografía escolar (y más específicamente la "biografía lúdica"), la formación de grado y la socialización profesional, así como con las representaciones que los docentes tienen de su rol.

Denominamos "biografía lúdica" al entramado tónico emocional que se va construyendo a través de todas las huellas de placer o displacer producidas durante los momentos de juego desde la primera infancia. Estas huellas influirán sobre la disponibilidad del adulto, devenido docente, para disfrutar y valorar, desde sus propias vivencias, el juego de los niños y el jugar con los niños.

Con respecto a su formación de grado, las maestras coinciden en no haber recibido información sobre las estrategias docentes convenientes para acompañar el juego espontáneo del niño según la teoría de Pikler.

El entorno socioprofesional en el que trabajan no es considerado por estas docentes como un obstáculo para la gestión de espacios de juego espontáneo, a pesar de la falta de elementos materiales para construirlos.

En relación con las representaciones sobre el propio estilo de participación frente al juego espontáneo, registramos contradicciones entre algunos discursos adherentes a la teoría de Pikler y las intervenciones observadas durante la práctica.

Consideramos valiosas las conversaciones durante el segundo año de trabajo, que daban cuenta de dudas respecto de "cuándo intervenir y cuándo no", así como del miedo a posibles accidentes de los niños. Respecto de los "efectos" de los estilos de intervención docente sobre el juego espontáneo posicional de los niños, llegamos a relacionar algunos logros infantiles con las estrategias docentes, ya sea favorecedoras u

obstaculizadoras. Las acciones de los niños que se eligieron para registrar y seguir, según la guía de observación, fueron:

1. asumir una posición por sí mismo;
2. cambiar de apoyos o acodamientos;
3. cambiar de posiciones;
4. buscar acercarse a un objeto;
5. explorar un objeto desde una posición cómoda;
6. desplazarse en diferentes direcciones y niveles (con apoyo y/o sin apoyo sobre los materiales o barrales);
7. interactuar con otros (se ayudan, se molestan, se complementan);
8. repetir un juego ya descubierto;
9. pedir ayuda a la docente;
10. aplicar un logro posicional ya descubierto a otra situación.

Algunas de las estrategias observadas en las docentes, en relación con estos logros infantiles, fueron:

• El armado del espacio lúdico de acuerdo con la teoría referente se observa en pocos casos y esto afecta a casi todos los ítem que registran las acciones de los niños, especialmente los referidos a los cambios de posiciones, el acercamiento a un objeto, el desplazamiento en diferentes direcciones y niveles.
• Los pedidos de ayuda a la docente se observan muy direccionados a ciertos desafíos, como el subir al tobogán, subir a los autitos para ser empujados y saltar en profundidad. En algunos casos, el auxilio de las docentes es anticipado o no responde a un requerimiento manifiesto del niño. En cambio, otras maestras los alientan de una manera cálida a probar por sí mismos.
• La capacidad de esperar que los niños resuelvan por sí mismos una situación de conflicto se observa en pocas docentes. Generalmente, las abortan rápidamente e incluso no las reconocen como posibilidades de interactuar con el otro.
• La contemplación de un mayor desafío con respecto a los desplazamientos de los niños pequeños en diferentes direcciones y niveles, y la capacidad de modificar el espacio lúdico sobre la marcha.

En general, las posiciones asumidas por los niños ante diferentes tipos de intervención docente pueden ser las mismas, pero lo que varía es la "calidad" y variedad de los movimientos y posiciones intermedias, en relación con la intervención indirecta, cercana a la teoría referente. Cuando hablamos de "calidad" de posiciones o movimientos, nos referimos a una disponibilidad corporal, que se relaciona con una "distensión tónica", al decir de Szantó, citada por Chokler. Estos conceptos aluden, entonces, a una armonía, fluidez, equilibración y ajuste de partes del cuerpo y sus movimientos, los que

determinan seguridad en sí mismo.

Aspectos metodológicos

Al iniciar el trabajo investigativo tomamos como teoría de referencia a la ya citada propuesta de la doctora Pikler y nos propusimos adoptar también su modalidad metodológica que consiste, básicamente, en crear situaciones de observación y en determinar muestras e instrumentos de evaluación que permitan pasar a las etapas de generalización empírica y ordenamiento de enunciados. Esto nos permitió orientar nuestra lectura de la realidad en la búsqueda de indicadores que den cuenta del estado del objeto: el quehacer del docente frente al juego espontáneo.

Sin embargo, después de varias observaciones y registros, vimos la necesidad de flexibilizar el modelo predeterminado por esta teoría para lograr comprender, más que juzgar, el problema. Así, al intentar construir instrumentos de indagación, pasamos de la rigidez de "la maestra 'permite' o 'no permite' (el juego espontáneo posicional)" a otra serie de variables con mayores matices. Una de ellas consistió en caracterizar lo observado como "cercano a la teoría referente" o "alejado de la teoría referente".

Paralelamente, fuimos tomando decisiones con respecto a los aspectos metodológicos que debimos tener en cuenta. El universo de estudio lo conforman las maestras y auxiliares de las salas: lactario, deambuladores I y deambuladores II del jardín maternal del Instituto Mitre dependiente del IES "Sara C. de Eccleston" (Dirección General de Enseñanza Superior, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires), quienes fueron seleccionados a partir de los siguientes criterios:

- por ser docentes que tienen a cargo grupos de niños con edades de 6 a18 meses;
- porque este rango de edades está signado por una rica exploración espontánea en cuanto a los cambios posicionales;
- porque participaron por decisión propia: fueron invitadas y aceptaron, no fue una tarea impuesta institucionalmente.

El proceso que se desarrolló durante el segundo año, contemplado dentro de nuestro propio dispositivo de fases superadoras, comprendió espacios que caracterizamos como "reflexión individual", "capacitación por intercambio grupal o subgrupal" y "acción en sala como práctica integradora de la reflexión y la capacitación".

Conclusiones

En el procesamiento de los datos arrojados por los instrumentos, así como en la grabación de la reunión final, se priorizó la posibilidad de percibir la "voz del docente", al decir de Olson (1989). Se arribó así a una serie de conclusiones de carácter provisorio que se exponen a continuación.

La discriminación de "estrategias docentes", consideradas como favorecedoras u obstaculizadoras, resulta más fácil a las maestras durante la observación de los videos de las propias prácticas que durante la propia puesta en marcha.

Las docentes que lograron una comprensión de los fundamentos de la teoría de la doctora Pikler valoran su rol reconociéndose como "habilitadoras de espacios de juego espontáneo".

Los niños cuyas maestras expresan temor a dejarlos explorar espontáneamente o que tienen mayor tendencia a dirigirlos manifiestan posiciones más rígidas, así como también actitudes de dependencia o temerosas frente a desafíos motores en el espacio de juego.

Las docentes que profundizaron en el conocimiento de los indicadores para observar el desarrollo psicomotor de los niños, especialmente los referidos a las posibilidades en los cambios de posiciones, mostraron más confianza en las iniciativas de los niños a la vez que seguridad al seguirlos y acompañarlos en sus descubrimientos, sin obstaculizarlos.

Por último, como coordinadora del equipo, me permito compartir una reflexión personal, acuñada durante y después del proyecto de investigación y ajena ya a la teoría referente de la Dra. Pikler. A pesar de la buena disposición de las docentes al dejar filmar su participación durante espacios de juego espontáneo de los niños, la desestructuración del estilo de intervención al que estaban acostumbradas creaba ansiedad en algunas de ellas. Así también, la duda acerca de la posible sustitución de las actividades y/o juegos sugeridos o coordinados por el docente por la propuesta de "acompañamiento" del juego espontáneo y el tiempo dedicado a cada uno de estos espacios aparecía durante los intercambios personalizados con algunas maestras. Esto me llevó a ampliar la tarea inicial del equipo, agregando otras observaciones de situaciones lúdicas muy placenteras para los niños, a pesar de una mayor intervención de estas maestras, a quienes se las notaba más sueltas y seguras. Estas situaciones con un diferente estilo de participación docente resultaban también apropiadas para el enriquecimiento del desarrollo sociomotor infantil, sobre todo, desde la necesidad de los niños de apropiarse de los modelos lúdicos de una determinada cultura, como los juegos "tradicionales", las rondas, los juegos de escondida y de persecución, entre otros.

De este modo, más allá de lo expuesto en este informe, las maestras y las directoras pueden estar seguras de que un tiempo dedicado al juego espontáneo no excluye sino que complementa el tiempo de actividades y juegos dirigidos por el docente. En ambos casos se enseña, en el amplio sentido del concepto, aun cuando la maestra participe indirectamente al acompañar el juego espontáneo de los niños, sobre todo, el referido a los cambios posicionales en el jardín maternal, que es una institución educativa.

La complejidad del desarrollo psico y sociomotor no puede ser explicada por una sola teoría, así como tampoco la especificidad de su aprendizaje y los matices en los modos

de participación que despliega la maestra. Pero estas teorías pueden ofrecer aportes para enriquecer la práctica docente en relación con el ámbito psico y sociomotor, siempre que se contextualicen a las posibilidades de cada jardín y se imbriquen con las prácticas docentes que hayan resultado adecuadas hasta el momento, lo que significa no desplazar todos los conocimientos y estrategias que se poseen.

Bibliografía

Bibliografía sobre motricidad, psicomotricidad y juego

Beneito, N. y M. Chokler (1992): "El bebé hipotónico. ¿Qué estimulación y para qué?", *La Hamaca. Cuerpo, Espacio, Identidad*, Escuela de Psicomotricidad Práctica, marzo-mayo, Buenos Aires, FUNDARI-CIDSE.

Chokler, M. (1988): *Los organizadores del desarrollo psicomotor*, Buenos Aires, Cinco.

David, M. y G. Appel (1986): *La educación y el niño de 0 a 3 años. Experiencia del Instituto Lóczy*, Madrid, Narcea.

Falk, J. (1996): *Revista La Hamaca, Cuerpo, Espacio e Identidad*, nº 9, noviembre de 1996, Buenos Aires, FUNDARI-CIDSE.

Falk, J. y A. Szantó (1993): "Qué es lo esencial para el desarrollo del niño de 0 a 3 años", conferencia en el Seminario organizado por la EPPSM del 13 al 15 de octubre, transcripción de J. E. Benegas, Buenos Aires, FUNDARI-CIDSE.

Ferrari de Prieto, J. (1990): "Niños en riesgo y educación inicial", *Cuadernos del Centro de Investigación en Ciencias de la Educación*, nº 8, Buenos Aires, UBA.

Pikler, E. ([1938], 1963): *¿Qué sabe hacer vuestro bebé?*, Budapest, Editorial Medicina.

– (1969): *Moverse en Libertad. Desarrollo de la Motricidad Global*, Madrid, Narcea.

– (1985): *Bebés apacibles-madres satisfechas*, Budapest, Editorial Medicina.

– (1992): "Iniciativa y competencia", *La Hamaca. Cuerpo, Espacio, Identidad*, Escuela de Psicomotricidad Práctica, marzo-mayo, Buenos Aires, FUNDARI-Cidse.

Ruiz Pérez, L. M. (1994): *Desarrollo motor y actividades físicas*, Madrid, Gymnos.

Szantó, F. A (1996): "¿Se debe enseñar la motricidad a los bebés más pequeños…?", *La Hamaca. Cuerpo, Espacio, Identidad*, Escuela de Psicomotricidad Práctica, noviembre-diciembre, Buenos Aires, FUNDARI-CIDSE.

Tardós, A. y A. Szantó (1990): *Se muvoir en liberté* (video), Instituto Pikler, Budapest.

Tardós, A. (1967): *Plus que du Jeu* (video), Video-Mafilm, auspiciado por la Association Pikler-Lóczy "Pour une réflexion sur I'Enfant", Budapest.

Bibliografía sobre formación docente

Fenstenmacher, G. D. (1990): *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la*

enseñanza, Phoeix, Arizona, Universidad de Arizona, Paidós/MEC.
Corominas, J. (1987): *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*, 3ª ed., Madrid, Gredos.
Terhart, E. (1987): "¿Qué es lo que forma en la Formación del Profesorado?", en *Teoría de la formación del profesorado*, extraído de *Revista de Educación Estudios*, nº 284, septiembre-diciembre, Madrid, Hispagraphic.

Bibliografía sobre metodología de la investigación educativa

Elliott, J. (1990): *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.
Kemmis, S. (1980): *El modelo de investigación-acción de Kurt Lewis*, citado en J. Elliot, *El cambio educativo desde la investigación-acción*, cap. VI, Madrid, Morata, 1991.
Moscovici, S. (1979): *La representación social, un concepto perdido en el psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
Olson, M. W. (comp.) (1989): *La investigación-acción entra al aula*, Buenos Aires, Aique.
Sirvent, M. T. (1994): *Educación de adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

1. El informe de investigación puede consultarse en el ISPEI "Sara C. de Eccleston" del GCBA.

2. Con respecto a la formación docente, Terhart (1987) la considera como "la sumatoria de las experiencias y saberes construidos no solo durante su formación de grado, sino también a través de la capacitación continua que debe apoyar al maestro durante toda su carrera".

ANEXO 5

Los secretos en la infancia: la inteligencia social en los niños de 2 y 3 años de edad en contexto escolar

Directora: Lucía Inés Moreau de Linares (ISPEI "Sara C. De Eccleston")
Equipo: Delia Azzerboni, Nélida Pedroza de Fasce y Ana María Porstein (ISPEI "Sara C. de Eccleston")
Período: 1997-1998 (1)

SÍNTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación indaga acerca de procesos psicológicos básicos vinculados con el desarrollo de la inteligencia social en niños de 2 y 3 años de edad que concurren a instituciones educativas. Se entiende por inteligencia social a un subsistema cognitivo denominado teoría de la mente que sirve de soporte a las relaciones interpersonales con las cuales se puede predecir, comprender, interpretar y explicar tanto la conducta propia como la ajena. Los datos actuales sostienen, generalmente, que entre los 4 y los 5 años de edad los niños desarrollan un sistema conceptual e inferencial complejo, y señalan en los menores de esa edad una "conmovedora y homogénea ingenuidad" (Rivière y Núñez, 1996). La posibilidad que brinda el jardín maternal de una socialización temprana permite investigar estas competencias interpersonales en contextos grupales y desde la más temprana infancia.

Se tomó como base para el diseño de esta investigación una conducta habitual en los niños pequeños que es la de "guardar secretos" o "hacer sorpresas" para alguien en la sala. Se consideró que la posibilidad de "guardar secretos" momentáneamente es una conducta que requiere de la llamada inteligencia social y es pasible de ser observada en un contexto natural de intercambios habituales en el jardín maternal. Esta situación involucra como mínimo a tres personas, una de las cuales debe sostener simultáneamente la intención de cooperar (entrar en complicidad con alguien) y engañar (excluir a otro, disimular). Muchas situaciones aparentemente triviales encierran procesos mentales

complejos; tal es el caso de la capacidad para “guardar secretos momentáneamente”.

Se diseñó una situación exploratoria entre los niños y su maestra que fue desarrollada en cuatro salas de dos años y tres salas de tres años en instituciones educativas pertenecientes a la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires durante el año 1997. Las experiencias en las salas fueron filmadas y se elaboró un video de 15 minutos de duración para presentar los resultados de la investigación.

El análisis de esta experiencia permitió apreciar diferencias sustanciales que se dan entre las edades estudiadas teniendo en cuenta los aspectos motrices, cognitivos y socioemocionales implicados.

Introducción

Se realizó una investigación exploratoria acerca de una conducta específicamente humana que apareciera en contextos habituales de intercambio en niños pequeños y que pusiera en juego aquellas competencias interpersonales que permiten predecir, comprender, interpretar y explicar tanto la conducta propia como la ajena. El tema de investigación es la inteligencia social en los niños de 2 y 3 años que concurren a instituciones educativas.

Los niños parecen tener ciertas cualidades que les permiten establecer relaciones sociales, compartir intenciones o estados mentales sin que medie la palabra desde la más temprana infancia. Estos fenómenos se dan con anterioridad al desarrollo del conocimiento físico del niño sobre el mundo que lo rodea. Estas vinculaciones intersubjetivas son naturales en los niños pequeños e implican procesos de representación que se van haciendo más complejos hasta permitirles comprender el doble sentido, las metáforas y anticipar el engaño alrededor de los 4 años y 6 meses.

Esta nueva capacidad, que se está estudiando actualmente en Psicología del desarrollo, marca la diferencia entre “ser inteligente” y “ser listo”. La comprensión de un chiste, de una metáfora, descubrir el engaño, requieren del desarrollo de esa capacidad cognitiva.

En Psicología cognitiva se conoce este tema como teoría de la mente. Se la entiende como una “competencia específica del dominio psico-social” y constituye “[…] un sistema conceptual que nos sirve para predecir, comprender, interpretar, explicar tanto la conducta propia y ajena. Si no fuésemos capaces de atribuir creencias y deseos a nuestros semejantes, la conducta de estos nos sería incomprensible” (Rivière, Sarriá, Núñez, 1989). Se considera que una situación idónea para estudiar las manifestaciones de esta competencia es el engaño.

Las diferentes investigaciones empíricas realizadas sobre el engaño y la “falsa creencia” demuestran un momento muy preciso del desarrollo, alrededor de los 4 años y medio, que es cuando comienzan a aparecer indicadores de esta competencia específica.

En las investigaciones experimentales se observaba en los niños de 3 años una

“conmovedora y homogénea ingenuidad” para resolver tareas de engaño y dificultad para distinguir entre apariencia y realidad (Perner, 1994).

Las preguntas que guiaron esta investigación fueron las siguientes: ¿puede una conducta eminentemente social ser estudiada experimentalmente? ¿Las respuestas de los niños y niñas se darían de la misma manera en un contexto social donde existiera un interés genuino por engañar a otro o por descubrir las intenciones o creencias del otro? ¿De qué manera el deseo, la implicancia personal de los niños en situaciones de grupo, incidiría en la expresión y el desarrollo de algunas conductas asociadas a la “inteligencia social”, a este complejo sistema cognitivo denominado teoría de la mente? Los niños de 3 años ¿se mostrarían tan ingenuos en contextos habituales de intercambio, como lo aseveran las investigaciones experimentales?

La asistencia de niños y niñas desde los 45 días de vida a instituciones educativas en el nivel inicial permite la investigación de los tempranos procesos de socialización infantil en contextos habituales de interacción, a diferencia de los múltiples estudios que se realizan acerca de estas competencias de manera experimental.

Hipótesis

Se considera que la capacidad de “guardar secretos momentáneamente” en el aula es una conducta que implica el uso de la competencia conocida como teoría de la mente y puede observarse en intercambios habituales de niños que concurren a jardines maternales.

Los niños de 2 años se mostrarán ingenuos ante las experiencias de complotar y engañar. Existen, en los niños de 3 años, precursores actitudinales que anteceden a la teoría de la mente en sus expresiones más abstractas, las que son alcanzadas alrededor de los 4 años y medio (creencia falsa, decodificación de metáforas) y que ponen de manifiesto la comprensión de las intenciones de ocultar y engañar.

Objetivos

Investigar si los niños y niñas de 2 y 3 años son capaces de captar un sentido, una creencia, un deseo, a partir de un intercambio social. Indagar acerca de la competencia para “guardar secretos momentáneamente en el aula” en niños y niñas de 2 y 3 años de edad, entendida como indicador de inteligencia social (teoría de la mente).

La situación de “guardar secretos momentáneamente” involucra como mínimo a tres personas, una de las cuales debe sostener simultáneamente la intención de cooperar (entrar en complicidad con alguien) y también engañar (excluir a alguien). Esto se debe a

que, en la estructura del secreto, se comparte cierta información con alguien al mismo tiempo que se hace manifiesta la intención de excluir a otro u otros.

Es sabida la dificultad que tienen los niños pequeños para reservar un secreto cuando se está planeando, en el ámbito familiar, una sorpresa o se esconde algún regalo. Surge la gracia cuando delatan rápidamente el escondite. Se trata de conductas y actitudes que se aprenden en el contexto natural de crianza y no son enseñadas explícitamente.

El objetivo fue realizar esta investigación con grupos de niños de 2 años y 3 años para observar sus conductas en situaciones de engaño en contexto escolar que los implicaran emocionalmente. Por un lado, se procuraba establecer alguna relación con las conductas de los niños de 3 años referidas a contextos experimentales. Interesaba también observar el comportamiento de los niños de 2 años en situaciones similares para inferir acerca de los procesos de representación social que les permitieran comprender las situaciones desarrolladas en el aula.

La posibilidad que brinda el jardín maternal de una socialización con grupos de pares en edades tempranas permite investigar estas actitudes sociales en contextos grupales.

Estado de los conocimientos y avances en el área

La naturaleza humana, el ser humano entendido como ser social, es objeto de preocupación de múltiples disciplinas. La psicología del desarrollo ha comenzado a investigar recientemente un conjunto de capacidades básicas que son necesarias para las relaciones interpersonales. Los estudios indican que los niños utilizan competencias sociales que son anteriores al desarrollo del conocimiento físico sobre el mundo que los rodea.

El concepto de teoría de la mente surge a partir de los experimentos que realizan los investigadores Premack y Woodruff, en 1978, con chimpancés. Descubren que los chimpancés no solo resolvían ciertos problemas que ellos les proponían, sino que se daban cuenta de que un personaje tenía un problema y quería resolverlo. Eso implica una capacidad muy sutil como es atribuir a otro un determinado estado interior, con emociones, deseos e intenciones. Los estudios indagan las posibilidades de cooperación y engaño que existen en las relaciones sociales entre los chimpancés.

En 1983, los psicólogos evolutivos Wimmer y Perner idearon situaciones experimentales que les permitían indagar en niños pequeños la manifestación de la teoría de la mente en lo que denominaron el "paradigma de la falsa creencia". (2)

Posteriormente, estudiaron también la posibilidad de detectar el engaño. Los hallazgos muestran que los niños de 3 años pueden ser engañados sistemáticamente sin poder anticipar y darse cuenta de la situación. La mayoría de las investigaciones señalan la solidaridad evolutiva entre la capacidad para detectar el engaño y concebir la falsa creencia, ubicando los 4 años o 4 años y medio como la edad clave. Por el contrario, otros estudios, como los de Chandler, observan algunas de estas conductas en niños de 2

y, también, 3 años (Chandler, 1988).

En el campo de las enfermedades mentales, en particular en el estudio del autismo, se pudo observar que estos niños carecen de teoría de la mente, no pueden captar un chiste, una analogía, una metáfora así como tampoco son capaces de detectar el engaño o una falsa creencia.

Trevarthen (1982) indaga sobre los vínculos primarios entre la madre y el bebé planteando una “intersubjetividad primaria” como antecedente del posterior desarrollo de la teoría de la mente.

Como podrá observarse, las investigaciones son recientes y aportan datos valiosos sobre el desarrollo del niño en los primeros años de su vida. Tal como señala el profesor Rivière, la aplicación de estos nuevos hallazgos al campo educativo es una tarea pendiente: “aún no se ha iniciado siquiera la gigantesca tarea de aplicar explícitamente a la educación los nuevos conocimientos desarrollados en la investigación evolutiva sobre la teoría de la mente”.

Desde esta perspectiva, se considera que realizar investigaciones en relación con este tema es una posibilidad de colaborar en la indagación de estos nuevos desarrollos y un aporte tanto al tema de la enseñanza como a la comprensión de las posibilidades de aprendizaje de los niños en el nivel inicial.

Metodología

• Observaciones de situaciones espontáneas de intercambio en salas de dos y tres años en instituciones educativas del GCBA.
• Encuestas a docentes de jardines maternales con el objeto de indagar acerca del “secretear” en su forma espontánea de aparición.
• Entrevistas semiestructuradas con el personal directivo de las instituciones educativas elegidas planteando el proyecto y seleccionando las salas.
• Diseño de una experiencia exploratoria para ser llevada a cabo en salas de dos y tres años por la docente de sala y una auxiliar, en donde se ponga en juego la posibilidad de “guardar un secreto” en el aula. La experiencia consistía en lo siguiente: la maestra había propuesto a los niños hacer una broma a otra maestra conocida por ellos. Esta había entrado con una pelota para jugar con los niños y con una excusa había salido momentáneamente de la sala. Antes de salir les pedía a los chicos y a la maestra que cuidaran la pelota hasta que ella volviera. • Cuando se retiraba la auxiliar, la maestra les proponía a los chicos hacerle una broma, esconder la pelota y no contarle el secreto cuando volviera.
• Entrevista con los actores institucionales implicados en la escena para trabajar el “guion” de la maestra y de nuestro “cómplice”, la auxiliar. También se buscó una pelota de la propia sala, para que fuera un elemento conocido por los niños y de tamaño mediano para que la pudieran tomar y esconder fácilmente.

• Observación de las experiencias y registro escrito.
• Videofilmación de las experiencias en los jardines (1 hora y 30 minutos de filmación sin editar). Con ese material se editó un video de 15 minutos de duración. (3) En el video se pueden observar las actitudes de los niños en la sala de dos y tres años ante la propuesta de complicidad, ante el pedido de buscar un escondite y la resolución cuando reaparece la auxiliar.

Instituciones incluidas que intervinieron en la muestra

La investigación se realizó en cuatro instituciones educativas correspondientes a la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires:

• Jardín de Infancia Mitre
• Jardín maternal del Hospital Álvarez
• Jardín maternal del Hospital Pedro de Elizalde
• JIN "C", Escuela 14 (DE 16 y 17)

Resultados obtenidos

Se realizaron 20 encuestas a docentes, observaciones y videofilmaciones en 4 salas de dos años y tres salas de tres años en las instituciones seleccionadas. En las salas de dos años, los niños tenían entre dos años y tres meses y tres años y dos meses de edad; en las salas de tres años, los niños tenían entre tres años y tres meses y cuatro años y tres meses de edad. Los grupos en las salas de dos años estaban compuestos entre 15 y 18 niños y niñas. Los grupos de las salas de tres años eran un poco más numerosos, oscilando entre 20 y 25 niños y niñas. La distribución por género era bastante homogénea en todos los grupos.

El nivel socioeconómico de las familias es medio, la gran mayoría de los padres y madres de estos niños posee estudios secundarios completos y muchos de ellos tienen estudios terciarios o universitarios. Casi la totalidad de los padres y madres son de nacionalidad argentina.

Encuestas

Las encuestas confirmaron que el secretear es una conducta bastante habitual en los niños entre 2 y 3 años de edad. Los niños que tienen esas actitudes son caracterizados por las maestras como "socialmente activos" (despiertos, listos). Señalan que secretean

debajo de las colchonetas, detrás de algún árbol, en el baño o debajo de la mesa. Como puede observarse, hay intención manifiesta de ocultarse, lo hacen detrás de algún elemento o bien se tapan la boca con su mano. También algunas maestras utilizan la estrategia de "guardar secretos" cuando están preparando alguna sorpresa para regalarles algo a los padres.

Experiencia en el aula

La situación diseñada fue analizada en tres secuencias:

- actitudes ante la propuesta de complicidad;
- actitudes ante la propuesta de buscar un escondite adecuado;
- resolución de la situación ante la aparición de la auxiliar.

Los niños en la sala de dos años

Los niños en estas salas manifiestan pasividad ante la propuesta, parecen no entender de qué se trata la broma. Luego, aceptaban esconder la pelota pero mostraban escasa o nula participación en ese hecho. Se pudo apreciar en todas las salas que los pequeños no tomaban en cuenta la perspectiva del otro al momento de buscar un escondite. Proponían lugares abiertos o visibles para cualquiera, por ejemplo, debajo de la mesa o arriba de un estante. Cuando entraba la docente y preguntaba dónde estaba la pelota, no se generaba ningún tipo de tensión, o bien no entendían y la miraban sin responder, o los más activos señalaban el último lugar en donde se había puesto la pelota. Esto es, el último lugar visible en donde habían visto a la pelota.

Los niños en la sala de tres años

A diferencia de la sala anterior, ni bien la maestra hace la primera sugerencia de esconder la pelota para hacer una broma, es captada la intención y produce gran diversión y actividad. Algunos dicen "los secretos no se dicen", hablan en voz baja, caminan despacio como para no ser escuchados, hacen gestos llevándose el dedo índice a la boca como pidiendo silencio. Participan activamente en el "complot" y van de un lugar a otro de la sala buscando un buen escondite. Tienen en cuenta la perspectiva de la auxiliar al momento de entrar en la sala, diciéndose unos a otros que no es un buen lugar porque cuando entre lo va a ver. Luego de acordar el escondite, están esperando que aparezca la auxiliar. Cuando esto sucede, se produce gran agitación y griterío, e inmediatamente delatan el escondite. Hay tensión, emoción, están todos los niños comprometidos en la escena; a veces, el niño que puso más esfuerzo en esconder la pelota es el primero que delata. Otros se molestan porque querían ocultarlo más tiempo. La situación termina con mucha diversión y los chicos le cuentan a la maestra lo que

habían planeado para hacerle una broma.

Consideraciones finales

Se pudieron apreciar diferencias sustanciales en el comportamiento de los niños de las salas de dos años y los de las salas de tres años. Se puede decir que, para los niños y niñas de 3 años, la estructura del secretear es algo conocido, responden gestual, corporal y verbalmente. No así los niños de las salas de dos años, quienes parecen no comprender la situación propuesta por la maestra.

Es posible decir entonces que los niños de 3 años observados tenían una representación de lo que implica un secreto, hacer una broma a alguien y esconder algo. También es interesante reconocer que hacer una broma, engañar, es algo que divierte a los niños. Esto tiene que ver con la posibilidad de "jugar con la mente de otro", hacer creer algo a otro. A nivel de representaciones es jugar con dos pantallas en simultáneo: por un lado, pensar en la acción inmediata (contexto de acción) y al mismo tiempo pensar en lo que va a ver o pensar el otro cuando llegue a la escena (contexto representacional).

En la secuencia de buscar el escondite se puede apreciar la escasa participación en sala de dos años y el empeño en los niños de 3 años en procurar un lugar que no pudiera ser visto por la auxiliar cuando entrara a la sala. Estos comentarios permiten inferir la noción de perspectiva que está en juego, lo que ellos ven y lo que puede ver otro desde otro lugar. Esto implica nuevamente una compleja actividad mental: anticipar lo que va a ver alguien que en ese momento está ausente en la escena. Representarse cuál será la percepción de otro que no está presente en ese momento.

En último término, la resolución de la escena pone en evidencia también las diferencias cualitativas que se visualizan entre los niños de 2 años y los de 3 años.

Los más pequeños parecen no tener noción de lo que significa secretear, esconder o hacer una broma a alguien. La comprensión del mundo que los rodea es literal; en consecuencia, ante la propuesta inicial, colaboran en mayor o menor grado con la maestra como si se tratara de una consigna de "guardar" algo y luego señalan dónde fue puesto el objeto. No hay comprensión y no hay picardía en los niños que concurren a las salas de dos años observadas.

Por el contrario, puede apreciarse una diferencia sustancial en el comportamiento de los niños de las salas de tres años. Puede decirse que comprenden la propuesta de la docente, es decir, ya han aprendido qué significa "guardar secretos", hacer una broma o esconder algo. Tienen picardía y capacidad para cooperar y complotar, hacer planes con la intención de engañar a otro. Como ya fue señalado, estas acciones son indicadores de complejos procesos mentales y emocionales que están en juego. También es interesante reflexionar acerca de la diferencia en la resolución que se puede apreciar en los dos grupos de niños estudiados; si bien tanto los niños de 2 años como los de 3 años revelan

el escondite, la intención y emoción puesta es absolutamente diferente. Los más pequeños, como ya dijimos, simplemente muestran, señalan dónde se guardó la pelota, mientras que los más grandes "delatan" el escondite, lo señalan, gritan, se agitan, corren y viven la situación con mucha emoción. Finalmente, lo que no pueden hacer es "guardar" el secreto, esto implicaría poder disimular, es decir, dar señales falsas a otro para desorientarlo.

Como se puede apreciar, las actitudes de los niños de 3 años estudiadas en estas situaciones en el aula no evidencian una "homogénea ingenuidad" como suele verse en contextos experimentales. También resultó muy interesante la realización de la misma experiencia con los niños menores para poder apreciar las diferencias sustantivas que se dan entre los 2 y los 3 años de edad.

Consideramos que lo producido por esta investigación, además de ser un aporte a la psicología del desarrollo infantil, puede servir al nivel inicial de la educación infantil, en especial para la tarea docente que se desarrolla en los primeros tres años de vida de los niños.

Bibliografía

Bruner, J. y H. Haste (1990): *La elaboración de sentido*, Barcelona, Paidós.

Chandler, M. J. (1988): "Doubt and Developing Theories of Mind", en J. W. Astington, P. L. Harris, D. Olson (eds.), *Developing Theories of Mind*, Cambridge (UK), Cambridge University Press.

Harris, P. (1992): *Los niños y las emociones*, Madrid, Alianza.

Karmiloff-Smith, A. (1994): *Más allá de la modularidad*, Madrid, Alianza.

Linaza, J. L. (1989): *Jerome Bruner. Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza.

Palacios, J., A. Marchesi y M. Carretero (1984): *Psicología evolutiva II. Desarrollo cognitivo y social del niño*, Madrid, Alianza.

Palacios, J., A. Marchesi y C. Coll (1990): *Psicología evolutiva I. Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Alianza.

Perner, J. (1994): *Comprender la mente representacional*, Barcelona, Paidós.

Rivière, Á. (1984): "Acción e interacción en el origen del símbolo", en J. Palacios, Marchesi y Coll, *Psicología evolutiva II, desarrollo cognitivo y social del niño*, Madrid, Alianza.

– (1985): *Razonamiento y representación*, Madrid, Siglo XXI.

– (1990): "Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño", en J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, *Psicología evolutiva I, Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Alianza.

– (1991): *Objetos con mente*, Madrid, Alianza.

– (1993): *Sobre objetos con mente. Reflexiones para un debate*, Anuario de Psicología, Universidad de Barcelona, Facultad de Psicología.

Rivière, A., E. Sarriá y M. Núñez (1989): "El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría de la mente", artículo del Proyecto de Investigación PB89-0162, DGICIT.
Rivière, Á. y M. Núñez (1996): *La mirada mental*, Buenos Aires, Aique.
Trevarthen, C. (1982): "Los motivos para entender y cooperar", en A. Perinat (ed.), *La comunicación preverbal*, Barcelona, Avesta.

1. Trabajo presentado en las VI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología, UBA, diciembre de 1999. El informe de investigación y el video producido en ese marco pueden consultarse en el ISPEI "Sara C. de Eccleston" del GCBA y en la Biblioteca Nacional de Maestros.

2. Para ampliar esta información, se recomienda consultar Rivière y Núñez (1996).

3. Esta tarea pudo realizarse gracias al apoyo técnico de la Escuela Superior de Ciencias Deportivas, a través del profesor Jorge Fasce.

Índice